

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Facultade de Ciencias da Educación



TESE DE DOUTORAMENTO

OS MATERIAIS DIDÁCTICOS E MUSICAIS

EN EDUCACIÓN INFANTIL

**Un estudo descritivo e interpretativo
da percepción docente en Galicia**

Autora: Rosa María Vicente Álvarez

Director: Jesús Rodríguez Rodríguez

Santiago de Compostela

ISBN 978-84-9887-789-2 (Edición digital PDF)



Prof. Dr. Jesus Rodríguez Rodríguez

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur • 15782 Santiago de Compostela
Tfno. 981 563 100, ext. 13843
Correo electrónico: jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

Jesús Rodríguez Rodríguez, Doutor en Ciencias da Educación, Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar, como Director da Tese de Doutoramento titulada ***“Os materiais didácticos e musicais en educación infantil. Un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia”***, presentado por Dna. Rosa María Vicente Álvarez,

FAI CONSTAR:

Que, ao meu xuízo, o traballo realizado pola alumna satisfai tanto as esixencias de calidade científica, coma os requisitos formais demandados pola normativa vixente.

Polo tanto, dou o visto e praxe para a súa presentación como Tese de Doutoramento.

En Santiago de Compostela, a 20 de Decembro de 2010.

Asdo. Jesús Rodríguez Rodríguez

Asdo. Rosa María Vicente Álvarez

A David
e ás miñas familias

AGRADECEMENTOS

Agradezo a Suso esta oportunidade. Desde que o coñezo, hai case unha década, a súa capacidade para entusiasmar e a súa honestidade están sempre presentes, tamén, nesta amizade, moito máis do que lle poderei agradecer. Demuestra contar, tamén, cunha paciencia enorme nas miñas arroutadas.

A David, porque sen el nada é: sempre está, sempre é, e sempre quere. El é o meu “bombeiro”, sen el nada do que aquí se aprecia podería verse con tanta claridade.

Quero agradecer a Mariló a súa capacidade para escoitar. No que toca, a súa dedicación aos demais permitiu que eu tivese a oportunidade de avanzar na aprendizaxe do cualitativo. Ás/Aos compañeiras/os de NEG, por deixarme estar a pesar de non estar, participando no camiño do “non esquecemento galego”.

Quero agradecer, por suposto, a todas/os as/os compañeiras/os do centro no que teño a sorte de traballar na actualidade, o CPI. Antonio Orza Couto (Boqueixón) (ás/aos que están e ás/aos que xa se foron), por terme aturado estes tres últimos anos, por terme deixado influír un chisco nas súas vidas escolares e porque estiveron nos momentos cruciais nos que se fraguaba definitivamente esta tese, momentos nos que a emoción e o esgotamento eran palpables en min, demasiadas veces, elas/es tamén influenciaron na miña percepción. Agradezo a José M. Silva, pola súa contribución silenciosa, como director, pola súa aposta dilixente no profesorado que fan del un referente (só hai que ver a cantidade de proxectos nos que se arrolan en grupos as/os docentes involucrados e como el os une a todos nun fronte común de convivencia). Con profundo afecto e admiración, agradezo a Fina Rey o seu sacrificio, tesón e amor, que transmite a cada unha/un das/os compañeiras/os e, tamén, ás/aos nenas/os que tanto adora. Non quero esquecer experiencias vividas noutros *coles* aos que pertencín nin ás/aos compañeiras/os daquela: o CEIP. Barrié de la Maza-Santa Comba (2004-2007), o CPI. Aurelio Marcelino Rey García-Cuntis (2004), o CEP. De Xanza-Valga (2003), o CEP de Redondela (2002-2003) e o IES das Telleiras-Narón (2002). Non podo esquecer a ningunha e ningún das/os nenas/os e rapazas/es ás/aos que teño a sorte de ensinar, influen na miña percepción, gracias.

As conversas con Chus (e Fer), con Chelo (e Isabel), con Julia (e M^a Jesús) e con Pepa (e María) forman parte xa das conclusións deste estudo.

Quero dar as grazas, tamén, a todas as institucións que tiveron a ben e dispuxeron parte do seu tempo e valores para axudarme con isto:

- Á USC, en dobre maneira, A Esther, secretaria do Departamento de Didáctica e Organización Escolar, pola súa profesionalidade e o seu doce e pausado trato. A Paula Alexandre (Normalización Lingüística), cuxo traballo de revisión foi fundamental no que cheguei a mellorar.
- Á Consellería de Educación - Xunta de Galicia: Por concederme un dos anos máis aleatorios da miña vida (unha licenza de estudos para rematar esta tese), facendo o que máis me gusta, aprender. A Ángel Castro, pola orientación.
- Aos centros educativos galegos, ás/aos súas/seus directores, e sobre todo ás/aos seus docentes que responderon á miña petición, facendo desta investigación un traballo de reflexión propio. O máis importante é saber que fala unha/un mesma/o. Agradezo que tiveran *valor* para colaborar, non é fácil.

Nática, S. L. foi parte fundamental na loxística deste estudo, sen ela o traballo non tería sido sinxelo. Na sucursal de Correos de San Caetano (Santiago de Compostela), Suso e ás rapazas que alí traballan, fixeron outro tanto, para que ningunha carta-enquisa se extraviase. Tamén agradezo o traballo artesán de Lápicos 4 e a súa celeridade.

Paco e Luís Costa, seguen a ser os detonantes da miña ilusión investigadora: aínda teño moito por aprender. A Anxo Porto agradézolle que me tivera iniciado nas reviravoltas das citas e os libros prestados. A Imbernón, a súa capacidade docente para saber o que necesitaba, e a súa inquietude por compartir comigo, a pesar da distancia un traballo que considerou me faría ben. Conseguiu rebaixar os bandazos desta *principiante* no deseño da metodoloxía investigadora, agardo poder corresponderlle, sequera nunha mínima parte, con este traballo que aquí lle presento.

A Juan Durán (Inspector Superior de Educación), a M^a Jesús Suárez e a Cecilia Portela (profesoras da USC): Foi un pracer compartir inquedanzas no tema que tanto me apaixona: agardo non terlles aburrido demais.

Ás/Aos profesoras/es de música que tiven ao longo da miña aprendizaxe, con especial cariño a Carlos, por ser quen é, a Puri Iglesias, pola súa dedicación e esixencia, a Bruno, por ser un apaixonado do órgano, a Rosa por querer amosarme o canto, e a Marisol, por ser tan vital nas súas ensinanzas e seguir aí cando todas/os están xa cansas/os de darlle ao *pedalier*. Agradecer ás/aos miñas/meus mestras/es, a todas/os, malas/os e boas/os. A D. Rafael e a Puras. Todas/os contribuíron en “min”.

Entre outras/os ás amigas e compañeiras puxeron o seu graño de area a este traballo, dalgunha maneira: Rocío Chao, Montse Castro, Anabel, María Vieito, Bea,

Maricarmen Mourelle, Dolores Pérez, Izáscun, Begoña, Lorena, Fátima,... así como ao profesorado do CMUS de Ourense que participou nel.

Finalmente, quixera agradecer a todas/os aquelas/es que, dalgún xeito tanxible e intanxible, contribuíron neste traballo, aínda sen se percatar da importancia desta axuda para min, que sufriron comigo este paso... Amigos/as e familiares,...

Xente, toda, que me acompañou e que sabe das miñas emocións contrapostas que se sucederon neste percorrer, mesturándose a moreas na miña testa testana. Agardo que un día poidan comprender por qué era tan importante para min chegar aquí, e ofrecer unha tentativa de resposta ao que encaixa e ao que non encaixa neste crebatestas de “educar”.

Agradezo a Mercedes e Gerardo a súa xenerosidade, a Ana e a Gerardo José o exemplo de superación, e Benja a maneira que ten de perseguir os seus soños.

Agradezo a meus irmáns que fixeron o Camiño por min. Especialmente, a miña nai, que contribuíu a que eu estea nesta guisa. E a meu pai, que fixo que pensara seriamente de cando eramos pequenos e ibamos pola rúa adiante, e el saudaba aos amigos dicindo:

“-Oh Doutor, Que é un Doutor?”

-Un burro cargado de libros!”

Remato. Agradezo a todas/os aquelas/es que pasaron pola miña vida e non se enfurruñaron porque non lles puideron facer partícipes da miña ilusión como propia delas/es. *Sobre todo*, agradezo a esas/es poucas/os que, a pesar da miña aparente (só aparente) indiferenza, quixeron quedar (facéndose amigas/os) procurándome momentos máis permanentes en lugares imaxinados moito máis maravillosos que a realidade circundante que non me tocou vivir (eu pertenzo ao que chaman 1º mundo).

Dedico este esforzo a quen nos deixaron demasiado cedo: a *agüela* que me contaba historias de madrugada, á tía Carmen que non logrou ensinarme ás dereitas inglés, ao padriño Modesto quen me contaba cousas da “banda do abuelo José”, a *lagüela de la Guardia* que sempre sorría, ao tío Miro coa súa particular independencia, a Servando (de Lina) que se bota de menos... e a todas/os as/os que aínda son quen de recordar. Con agarimo para as son e serán, para min, músicas: Fátima, Eva, Lara, Iria, Xianiña...

Chegado aquí, só podo engadir que o tempo é tan efémero e o espazo tan condicionado,... que os agradecementos tórnanse difíciles de cuantificar.

Gracias a todas e todos ás/aos que puideron deixar atrás, sen querer.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN XERAL.....	37
PRELUDIO – OS MATERIAIS A TRAVÉS DA MÚSICA	41
0.1. Introdución.....	43
0.2. Motivacións.....	44
0.3. Obxecto de estudo	47
0.4. O problema de investigación.....	48
0.5. Preguntas de orientación	58
0.6. Obxectivos e propositos	60
0.7. Proposta metodolóxica	62
0.8. Estrutura da investigación	63
0.9. Peche	68
A PARTE ONTOLÓXICA	69
Introdución	71
CAPÍTULO 1. A EDUCACIÓN INFANTIL. DESENVOLVEMENTO, CURRÍCULO E DIDÁCTICA MUSICAL	73
1.1. Introdución.....	73
1.2. A música na infancia	75
1.2.1. A música e os seus elementos	75
1.2.2. A nena e o neno na música	77
1.2.3. A educación musical na educación infantil	78
1.2.4. A música como base da aprendizaxe globalizada na infancia.....	81
1.3. O desenvolvemento musical na infancia.....	82
1.3.1. As teorías psicolóxicas no desenvolvemento musical dos 3 aos 6 anos	82
1.3.2. Os elementos do desenvolvemento musical infantil	90
1.4. O desenvolvemento curricular: música e materiais	98
1.4.1. Disposicións legais a nivel nacional.....	100
1.4.2. Disposicións legais a nivel local.....	101
1.5. O desenvolvemento didáctico: a organización dos espazos, os tempos e a colaboración docente	108
1.5.1. Os espazos.....	109
1.5.2. Os tempos	111
1.5.3. A colaboración docente	112
1.6. Peche	116
CAPÍTULO 2. A/O MESTRA/E. FORMACIÓN E COMPETENCIA EN MATERIAIS DIDÁCTICOS E MUSICAIS.....	119
2.1. Introdución.....	119

2.2.	Os suxeitos da nosa investigación	121
2.3.	A formación docente.....	122
2.3.1.	Breve historia da formación docente infantil e musical no noso país.....	124
2.3.2.	Formación inicial: das especializacións á mención europea	129
2.3.3.	A formación continua no desenvolvemento profesional docente.....	132
2.3.4.	Desenvolvemento dunha competencia docente en materiais didácticos e musicais....	135
2.4.	Peche	141
CAPÍTULO 3. OS MATERIAIS DIDÁCTICOS E MUSICAIS.....		145
3.1.	Introdución.....	145
3.2.	Precedentes	146
3.2.1.	A filosofía dos materiais.....	146
3.2.2.	O campo de investigación da tecnoloxía educativa.....	148
3.3.	Unha definición de material didáctico.....	156
3.3.1.	Concepto de material didáctico	157
3.3.2.	Propiedades dos materiais didácticos	159
3.3.3.	Clasificacións e tipos de materiais didácticos.....	162
3.3.4.	Os materiais didácticos na disposición legal actual.....	164
3.4.	Os materiais didácticos e musicais	167
3.4.1.	A lingua dos materiais	168
3.4.2.	A definición dos materiais didácticos e musicais	172
3.4.3.	Os materiais dos métodos musicais do século XX.....	175
3.4.4.	A clasificación dos materiais didácticos e musicais.....	202
3.5.	Peche de capítulo.....	230
A PARTE EPISTEMOLÓXICA.....		233
Introdución		235
CAPÍTULO 4. O PENSAMENTO DOCENTE E A INVESTIGACIÓN EN MATERIAIS DIDÁCTICOS E MUSICAIS.....		237
4.1.	Introdución.....	237
4.2.	Os paradigmas educativos do pensamento docente e a música	239
4.3.	As investigacións sobre educación musical e materiais	252
4.4.	A percepción docente dos materiais didácticos e musicais.....	262
4.5.	Peche	269
A PARTE METODOLÓXICA.....		273
Introdución		275
CAPÍTULO 5. A ESTRATEXIA METODOLÓXICA.....		277
5.1.	Introdución.....	277
5.2.	Marco metodolóxico	279
5.2.1.	Problema empírico e obxectivos de investigación	279

5.2.2.	O enfoque metodolóxico.....	281
5.2.3.	O multimétodo	284
5.3.	Planificación da investigación empírica.....	286
5.3.1.	Deseño do traballo de campo.....	290
5.3.2.	Mostras do estudo empírico	296
5.3.3.	Medidas protocolarias no traballo de campo	348
5.3.4.	Descrición das fases do traballo de campo e técnicas empíricas.....	361
5.3.5.	Temporalización do traballo de campo.....	372
5.4.	Tratamento dos datos: codificación e interpretación.....	375
5.4.1.	Procedemento de análise dos datos cuantitativos.....	375
5.4.2.	Procedemento de análise dos datos cualitativos	380
5.4.3.	Procedemento de integración analítica.....	385
5.5.	Peche	385
CAPÍTULO 6. PRESENTACIÓN DOS RESULTADOS. ANÁLISE E INTERPRETACIÓN.....		387
6.1.	Introdución.....	387
6.2.	Análise dos datos da fase cuantitativa	388
6.2.1.	Índice de resposta	389
6.2.2.	Dimensión do Bloque A. Datos de identificación	396
6.2.3.	Dimensión do Bloque B. Formación e preparación docente en infantil e música	429
6.2.4.	Dimensión do Bloque C. Os materiais didácticos e musicais empregados no desenvolvemento da actividade cotiá.....	474
6.2.5.	Dimensión do bloque D. Datos sobre o espazo que ocupan os materiais didácticos e musicais.....	585
6.2.6.	Dimensión do bloque E. Importancia e suficiencia dos materiais didácticos e musicais na práctica docente	605
6.2.7.	Dimensión do bloque F. Colaboración, selección e elaboración dos materiais didácticos e musicais.....	652
6.2.8.	Dimensión do bloque G. O idioma dos materiais musicais en educación infantil	765
6.2.9.	Dimensión do bloque H. Valoración do cuestionario	777
6.3.	Análise dos datos da fase cualitativa	783
6.3.1.	Análise dos suxeitos.....	784
6.3.2.	Análise das dimensións	800
6.4.	Integración analítica	878
6.5.	Peche	883
CONCLUSIÓNS – A MÚSICA A TRAVÉS DOS MATERIAIS		885
	Introdución	887
	A.- Síntese das respostas ás preguntas da investigación.....	889
	B.- Os obxectivos e as conclusións da investigación.....	895
	C.- Aprendizaxes da investigación	917
	D.- Liñas de investigación alternativas	922

E.- Regueiros para o desenvolvemento da percepción docente adecuada dos materiais didácticos e musicais	924
Peche.....	926
BIBLIOGRAFÍA.....	927
Bibliografía	929
Disposicións legais citadas.....	981
Referencias On-line	985
Bases de datos	987
ANEXOS.....	989
Anexo 1 – Cuestionario piloto.....	991
Anexo 2 – Cuestionario empregado e cartas de presentación	991
Anexo 3 – Mostra invitada	991
Anexo 4 – Evidencia de envíos	991
Anexo 5 – Mostra produtora	992
Anexo 6 – Codificación	992
Anexo 7 – Pautas de entrevistas	992
Anexo 8 – Caderno de investigación.....	992
Anexo 9 – Transcrición das entrevistas.....	992
Anexo 10 – Evidencia de confirmación	992

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 - Índice de resposta.....	390
Gráfica 2 - Porcentaxe de cuestionarios recibidos por provincias	391
Gráfica 3 - Centros urbanos invitados na zona costeira	393
Gráfica 4 - Centros semiurbanos invitados na zona costeira	394
Gráfica 5 - Centros rurais invitados na zona costeira.....	394
Gráfica 6 - Centros urbanos invitados na zona interior.....	395
Gráfica 7 - Centros semiurbanos invitados na zona interior	395
Gráfica 8 - Distribución de docentes por sexo e por provincias	397
Gráfica 9 - Grupos de idades	399
Gráfica 10 - Distribución por idades e sexos	400
Gráfica 11 - Distribución por situación laboral.....	404
Gráfica 12 - Relación entre tipo de centro y distribución de idades	405
Gráfica 13 - Distribución por idades e tipo de relación laboral.....	407
Gráfica 14 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en destino definitivo.....	409
Gráfica 15 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en destino provisional	409
Gráfica 16 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en prácticas	409
Gráfica 17 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios interinos (Interino/Substituto)	409
Gráfica 18 - Distribución por tipos de centros	412
Gráfica 19 - Distribución do tipo de centro na zona interior urbana	413
Gráfica 20 - Porcentaxes de distribución por tipo de centro e especialidade	414
Gráfica 21 - Distribución de número docentes por especialidade	416
Gráfica 22 - Distribución de idades por especialidade	418
Gráfica 23 - Distribución de idades por zonas de análise	420
Gráfica 24 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade	422
Gráfica 25 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade por sexo.....	423
Gráfica 26 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade por tipo de centro	424
Gráfica 27- Media de anos dos mestres que imparten música en infantil.....	425
Gráfica 28 - Media de anos dos mestres que imparten música en infantil por especialidad.....	426
Gráfica 29 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais.....	431
Gráfica 30 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por especialidade...	432
Gráfica 31 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por especialidade e idade	434
Gráfica 32 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por tipo de centro ..	436
Gráfica 33 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por sexo	436
Gráfica 34 - Distribución por tipo de formación.....	438
Gráfica 35 - Distribución por tipo de formación e especialidade	439
Gráfica 36 - Formación musical.....	440
Gráfica 37 - Distribución do tipo de formación musical por especialidade.....	441
Gráfica 38 - Relación da idade e a formación do mestre por especialidade	441
Gráfica 39 - Coñecemento dos mestres para tocar un instrumento musical.....	443
Gráfica 40 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento	444
Gráfica 41 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EI	446
Gráfica 42 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EM.....	446
Gráfica 43 - Distribución por especialidade e idade de coñecemento dos instrumentos.....	447
Gráfica 44 - Realización de formación nos mestres de infantil por zona	452

Gráfica 45 - Realización de formación nos mestres de música por zona	452
Gráfica 46 - Distribución en función da modalidade de formación.....	453
Gráfica 47 - Motivos polos que non participan os docentes en accións formativas	455
Gráfica 48 - Distribución da predisposición a recibir formación en función da especialidade e tipo de situación laboral.....	458
Gráfica 49 - Distribución por zonas dos mestres que reciben formación universitaria.....	458
Gráfica 50 - Distribución do tipo de formación por zonas dos mestres infantil	459
Gráfica 51 - Distribución do tipo de formación por zonas dos mestres música	459
Gráfica 52 - Distribución por especialidades dos mestres que len revistas relacionadas co ensino	460
Gráfica 53 – Necesidade de formación específica nos materiais didácticos por especialidade	463
Gráfica 54 - Consideracións sobre a formación.....	466
Gráfica 55 - Valoración positiva por tipo de formación segundo a especialidade do docente	468
Gráfica 56 - Distribución por especialidade dos mestres que pensan que teñen formación suficiente en materiais	468
Gráfica 57 - Grado de coñecemento dos materiais dos métodos	475
Gráfica 58 - Grado de descoñecemento dos métodos.....	476
Gráfica 59 - Porcentaxes de emprego dos distintos métodos.....	476
Gráfica 60 - Respostas sobre o coñecemento e emprego do método Suzuki por especialidade	478
Gráfica 61 - Coñecemento dos materiais do método Orff por agrupamento comarcal	479
Gráfica 62 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por agrupamento comarcal	480
Gráfica 63 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por agrupamento comarcal	482
Gráfica 64 - Coñecemento dos materiais do método Willems por agrupamento comarcal.....	483
Gráfica 65 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por agrupamento comarcal	484
Gráfica 66 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por agrupamento comarcal.....	486
Gráfica 67- Distribución dos estilos musicais no material sonoro por zonas (parte 1)	498
Gráfica 68 - Distribución dos estilos musicais no material sonoro por zonas (parte 2)	499
Gráfica 69 - Distribución do emprego de material sonoro por tipoloxía.....	500
Gráfica 70 - Distribución do emprego de instrumentos por tipoloxía.....	504
Gráfica 71 - Distribución do grado de coñecemento dos instrumentos musicais por tipoloxía.....	508
Gráfica 72 - Distribución do emprego de instrumentos polifónicos por zonas.....	509
Gráfica 73 - Emprego de materiais para o movemento	540
Gráfica 74 - Emprego das TIC	558
Gráfica 75 - Porcentaxes de emprego do ordenador	565
Gráfica 76 - Porcentaxes de mestres que empregan o ordenador por idades.....	566
Gráfica 77 - Porcentaxes de mestres que non empregan o ordenador por idades.....	566
Gráfica 78 - Motivos para o emprego do ordenador	568
Gráfica 79 - Distribución dos distintos usos do ordenador	570
Gráfica 80 - Distribución dos usos do ordenador en relación a búsqueda ou compra de materiais.....	571
Gráfica 81- Outros usos do ordenador na actividade docente	577
Gráfica 82 - Emprego dos medios audiovisuais e os materiais TIC na aula	580
Gráfica 83 - Mestres que almacenan nun caixón os instrumentos	588
Gráfica 84 - Mestres que almacenan nun estante o material impreso	588
Gráfica 85 - Mestres que prefiren un recuncho pedagóxico.....	588
Gráfica 86 - Espazos onde desenvolven as actividades musicais	594
Gráfica 87 - Porcentaxe de docentes que atopa dificultades co espazo	603
Gráfica 88 - Valoración da presenza das cuestións musicais na etapa infantil no Proxecto de centro	608
Gráfica 89 - Importancia dos materiais no labor musical en infantil.....	612
Gráfica 90 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música	614

Gráfica 91 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos	619
Gráfica 92 - Percepción dos materiais didácticos existentes no seu centro.....	622
Gráfica 93 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro.....	623
Gráfica 94 - Percepción sobre as guías didácticas e os proxectos editoriais existentes no seu centro.....	625
Gráfica 95 – Suficiencia do material musical.....	632
Gráfica 96 - Ditrribución de formas de uso dos materiais didácticos.....	640
Gráfica 97 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro	653
Gráfica 98 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración	656
Gráfica 99 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou	658
Gráfica 100 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo	660
Gráfica 101 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría	661
Gráfica 102 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro.....	663
Gráfica 103 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante	664
Gráfica 104 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión.....	666
Gráfica 105 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis.....	668
Gráfica 106 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer	670
Gráfica 107 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais.....	673
Gráfica 108 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes	676
Gráfica 109 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo	678
Gráfica 110 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar.....	680
Gráfica 111 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso ..	682
Gráfica 112 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino.....	685
Gráfica 113 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns.....	686
Gráfica 114 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración.....	688
Gráfica 115 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais	690
Gráfica 116 - Distribución dos motivos polos que os docentes consideran nas reunións de Etapa e/ou Ciclo é importante establecer acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais	693
Gráfica 117 - Distribución dos motivos polos que os docentes consideran nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non é importante establecer acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais	694

Gráfica 118 - Distribución por tipo de centro da percepción dos docentes sobre a necesidade de tratar nas reunións de Etapa e/ou Ciclo acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais	695
Gráfica 119 – Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro	696
Gráfica 120 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais	698
Gráfica 121 – Distribución dos motivos que levan ós docentes a colaborar na toma de decisións sobre os materiais	700
Gráfica 122 - Distribución dos motivos que levan ós docentes a non colaborar na toma de decisións sobre os materiais	701
Gráfica 123 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario	701
Gráfica 124 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo	703
Gráfica 125 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación	704
Gráfica 126 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración	706
Gráfica 127 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais	709
Gráfica 128 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións	711
Gráfica 129 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas.....	713
Gráfica 130 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos	715
Gráfica 131 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical.....	717
Gráfica 132 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no deseño da actividade musical en educación infantil.....	720
Gráfica 133 - Distribución de actividades nas que colaboran con outros mestres no deseño da actividade musical en educación infantil	721
Gráfica 134 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades	722
Gráfica 135 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais	724
Gráfica 136 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos.....	726
Gráfica 137 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos.....	728
Gráfica 138 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical	730
Gráfica 139 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical.....	732
Gráfica 140 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical por idades	733
Gráfica 141 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que non a utilizan para a selección do material musical.....	736
Gráfica 142 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que a utilizan "pouco" para a selección do material musical.....	737
Gráfica 143 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que a utilizan "bastante" para a selección do material musical	737
Gráfica 144 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que a utilizan "moito" para a selección do material musical.....	738
Gráfica 145 - Idioma dos materiais que emprega na preparación docente	766
Gráfica 146 - Idioma dos materiais que emprega no traballo cos nenos	772
Gráfica 147 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais	778
Gráfica 148 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo	780
Gráfica 149 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións.....	781

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 - Focos de atención	49
Ilustración 2 - As partes da investigación	63
Ilustración 3 - Cadros de Bermell (2003, pp. 20-21).....	84
Ilustración 4 - O xogo e os elementos da música segundo Swanwick (1991, p.65).....	93
Ilustración 5 - Condicións específicas que deben posuír os docentes de música.....	139
Ilustración 6 - Eixes de organización das competencias (Barnett, 1996)	141
Ilustración 7 - Os materiais e a súa relación coa educación.....	159
Ilustración 8 - Cadro de Bermell (2003, p. 525).....	176
Ilustración 9 - Estrutura das fases de investigación empírica	289
Ilustración 10 - Extratos da mostra	300
Ilustración 11 - Localización xeográfica de centros (amosando concentración)	302
Ilustración 12 - Localización xeográfica da mostra invitada	303
Ilustración 13 - Localización xeográfica dos centros produtores de datos	306
Ilustración 14 - Exemplo de mensaxe de confirmación.....	360
Ilustración 15 – Integración analítica	369
Ilustración 16 - Estrutura da ferramenta de codificación.....	378
Ilustración 17 - Exemplo de consulta para análise	379
Ilustración 18 - Exemplo de folla de cálculo para análise.....	380
Ilustración 19 - Exemplo da agrupación da UH	381
Ilustración 20 - Exemplo da xestión dos memos	382
Ilustración 21 - Exemplo da xestión da codificación	383
Ilustración 22 - Exemplo de codificación dunha transcripción.....	383
Ilustración 23 - Exemplo de mapa de relación da percepción docente dos materiais musicais	384
Ilustración 24- Exemplo de mapa de relación das influencias da percepción docente	384
Ilustración 25 - Detalle da localización xeográfica dos centros produtores da provincia de A Coruña.....	416
Ilustración 26 - Preparación do docente que dá música en infantil	798
Ilustración 27 - Influencia da formación e da experiencia na percepción dos materiais	799
Ilustración 28 - Percepción dos materiais	803
Ilustración 29 - Aula de música empregada por Betelgeuse	804
Ilustración 30 - Espazos empregados por Heka para a docencia de infantil e primaria	808
Ilustración 31 – Exemplos de espazos de almacenamento dos materiais musicais.....	815
Ilustración 32 - Distintos tipos de instrumentos	816
Ilustración 33 - Recuncho cos materiais musicais dunha aula de infantil	834
Ilustración 34 - Paneis informativos.....	837
Ilustración 35 - Radio CD empregado para a reprodución de material sonoro.....	840
Ilustración 36 - Material impreso	842
Ilustración 37 - Recuncho musical.....	873

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1 - Cadro realizado a partir dos datos extraídos do estudo de Bermell (2003, pp. 3-63)	83
Táboa 2 - Comparación dos Decretos que regulan o uso da lingua no ensino.....	172
Táboa 3 - Tamaño requerido da mostra por provincias	305
Táboa 4 - Tamaño requerido da mostra por zonas comarcais	305
Táboa 5 - Clasificación dos suxeitos da mostra	308
Táboa 6 - Índice de respostas por provincias	389
Táboa 7 - Índice de respostas por zonas comarcais	390
Táboa 8 - Índice de respostas por zona de anáise e tipo de mestre/a	396
Táboa 9 - Medias de idade por tipo de mestre	401
Táboa 10 - Medias de idade por provincia	401
Táboa 11 - Distribución por situación laboral	404
Táboa 12 - Distribución por sexos e relación laboral	405
Táboa 13 - Porcentaxes de rangos de idade en función da especialidade	418
Táboa 14 - Características docentes no proceso da súa experiencia	425
Táboa 15 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento	444
Táboa 16 - Distribución do coñecemento por tipo de instrumento e sexo.....	449
Táboa 17 - Porcentaxes das modalidades formativas	453
Táboa 18 - Porcentaxes das modalidades formativas por tipo de centro	454
Táboa 19 - Relación de revistas con porcentaxes	461
Táboa 20 - Porcentaxes por especialidade dos mestres que coñecen os métodos pero non o empregan.....	477
Táboa 21 - Porcentaxes por especialidade do emprego dos distintos métodos.....	478
Táboa 22 - Coñecemento dos materiais do método Orff por agrupamento comarcal	479
Táboa 23 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por agrupamento comarcal.....	481
Táboa 24 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por agrupamento comarcal.....	482
Táboa 25 - Coñecemento dos materiais do método Willems por agrupamento comarcal.....	483
Táboa 26 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por agrupamento comarcal	485
Táboa 27 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por agrupamento comarcal	486
Táboa 28 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por tipo de centro.....	487
Táboa 29 - Coñecemento dos materiais do método Orff por tipo de centro.....	488
Táboa 30 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por tipo de centro	489
Táboa 31 - Coñecemento dos materiais do método Willems por tipo de centro	489
Táboa 32 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por tipo de centro.....	490
Táboa 33 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por tipo de centro.....	490
Táboa 34 - Porcentaxes de uso dos materiais sonoros	493
Táboa 35 - Distribución do emprego de materiais sonoros por estilo musical	494
Táboa 36 - Principais estilos do material sonoro empregado nas audicións.....	494
Táboa 37 - Emprego da música popular galega por especialidade	496
Táboa 38 - Emprego da música popular clásica por especialidade	496
Táboa 39 - Principais estilos actuais empregado nas audicións.....	497
Táboa 40 - Distribución do emprego dos estilos de vangarda nas audicións	497
Táboa 41 - Distribución do emprego da música antiga e a renacentista	498
Táboa 42 - Distribución do emprego de material sonoro por tipoloxía	501
Táboa 43 - Distribución do emprego de instrumentos por tipoloxía	505
Táboa 44 - Emprego do material auditivo por tipo de centro.....	510
Táboa 45 - Emprego do material auditivo por especialidade e tipo de centro	510

Táboa 46 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CEIP por especialidad	511
Táboa 47 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CIP por especialidad	511
Táboa 48 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CPR por especialidad	511
Táboa 49 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CRA por especialidad	511
Táboa 50 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos EEI por especialidad.....	511
Táboa 51 - Emprego do material auditivo por zona.....	512
Táboa 52 - Emprego do material auditivo por idades	512
Táboa 53 - Emprego dos instrumentos melódicos por tipo de centro.....	513
Táboa 54 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade e tipo de centro	514
Táboa 55 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CEIP	514
Táboa 56 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CPI	515
Táboa 57 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CPR.....	515
Táboa 58 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CRA.....	515
Táboa 59 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nas Unitarias.....	516
Táboa 60 - Emprego dos instrumentos melódicos por zona.....	516
Táboa 61 - Emprego dos instrumentos melódicos por idades	516
Táboa 62 - Emprego dos instrumentos naturais do corpo por tipo de centro.....	517
Táboa 63 - Emprego dos instrumentos naturais do corpo por especialidade e tipo de centro	517
Táboa 64 - Utilización “dalgunha maneira” dos materiais naturais do corpo por especialidade.....	518
Táboa 65 - Utilización “dalgunha maneira” dos materiais naturais do corpo por especialidade nos CEIP	518
Táboa 66 - Utilización do materiais naturais do corpo por zona.....	518
Táboa 67 - Utilización do materiais naturais do corpo por idade	519
Táboa 68 - Utilización do materiais naturais da contorna por tipo de centro	519
Táboa 69 - Utilización do materiais naturais da contorna por especialidade	520
Táboa 70 - Utilización do materiais naturais da contorna por especialidade e tipo de centro	520
Táboa 71 - Utilización do materiais naturais da contorna por zona.....	521
Táboa 72 - Utilización do materiais naturais da contorna por idade	521
Táboa 73 - Utilización do instrumentos de percusión por tipo de centro.....	522
Táboa 74 - Utilización do instrumentos de percusión por especialidade.....	522
Táboa 75 - Utilización do instrumentos de percusión por especialidade e tipo de centro	523
Táboa 76 - Utilización do instrumentos de percusión por zona.....	523
Táboa 77 - Utilización do instrumentos de percusión por idade.....	524
Táboa 78 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por tipo de centro	525
Táboa 79 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por especialidade	525
Táboa 80 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por especialidade e tipo de centro	526
Táboa 81 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por zona.....	526
Táboa 82 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por idade	527
Táboa 83 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por tipo de centro	527
Táboa 84 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por especialidade	528
Táboa 85 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por especialidade e tipo de centro	528
Táboa 86 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por zona	529
Táboa 87 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por idade	530
Táboa 88 - Emprego de instrumental melódico por tipo de centro	530
Táboa 89 - Emprego de instrumental melódico por especialidade.....	531
Táboa 90 - Emprego de instrumental melódico por especialidade e tipo de centro	531
Táboa 91 - Emprego de instrumental melódico por zona.....	532
Táboa 92 - Emprego de instrumental melódico por idade.....	532

Táboa 93 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por tipo de centro.....	533
Táboa 94 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por especialidade	533
Táboa 95 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por especialidade e tipo de centro	534
Táboa 96 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por zona.....	535
Táboa 97 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por idade	535
Táboa 98 - Emprego de instrumental propio da música galega por tipo de centro.....	536
Táboa 99 - Emprego de instrumental propio da música galega por especialidade.....	536
Táboa 100 - Emprego de instrumental propio da música galega por especialidade e tipo de centro	537
Táboa 101 - Emprego de instrumental propio da música galega por zona.....	537
Táboa 102 - Emprego de instrumental propio da música galega por idade.....	538
Táboa 103 - Emprego de materiais para o movemento por tipo de centro.....	541
Táboa 104 - Emprego de materiais para o movemento por idade	541
Táboa 105 - Emprego de materiais para o movemento por especialidade.....	542
Táboa 106 - Emprego de materiais para o movemento por zona.....	542
Táboa 107 - Emprego de materiais para o movemento por especialidade e zona	543
Táboa 108 - Emprego de distintos tipos de materiais de apoio musical	550
Táboa 109 - Emprego de láminas como material de apoio musical por tipo de centro.....	552
Táboa 110 - Emprego de material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe por tipo de centro	552
Táboa 111 - Emprego de cartóns de discriminación de sons por tipo de centro	552
Táboa 112 - Emprego de cartóns de secuencias melódicas e rítmicas por tipo de centro.....	553
Táboa 113 - Emprego de láminas como material de apoio musical por tipo idades.....	553
Táboa 114 - Emprego de láminas como material de apoio musical por especialidade e idade	553
Táboa 115 - Emprego de material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe por idade.....	554
Táboa 116 - Emprego de material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe por especialidade e idade	554
Táboa 117 - Emprego das TIC por tipoloxías	558
Táboa 118 - Distribución de idades dos mestres que utilizan algunha vez os materiais TIC.....	559
Táboa 119 - Distribución por zonas dos mestres que utilizan algunha vez os materiais TIC.....	560
Táboa 120 - Emprego de reprodutores de música por tipo de centros.....	560
Táboa 121 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez os contos CD	560
Táboa 122 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez os medios audiovisuais	561
Táboa 123 - Distribución por zonas dos mestres que utilizan algunha vez os contos CD	561
Táboa 124 - Distribución por zonas dos mestres que utilizan algunha vez os medios audiovisuais	561
Táboa 125 - Distribución por tipo de centro dos mestres que utilizan algunha vez os medios audiovisuais.....	562
Táboa 126 - Distribución por tipo de centro dos mestres que utilizan algunha vez os contos CD.....	562
Táboa 127 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital	562
Táboa 128 - Distribución por especialidade dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital.....	563
Táboa 129 - Distribución por tipo de centro dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital.....	563
Táboa 130 - Distribución por zona dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital.....	563
Táboa 131 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez webs de formación e información.....	564
Táboa 132 - Porcentaxes de emprego do ordenador por idades.....	565
Táboa 133 - Porcentaxes de emprego do ordenador por zonas	566
Táboa 134 - Porcentaxes de emprego do ordenador por tipo de centro.....	567
Táboa 135 - Motivos para o emprego do ordenador por idades	568
Táboa 136 - Motivos para non empregar o ordenador por idades	569
Táboa 137 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais impresos por zonas	571
Táboa 138 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais impresos por tipo de centros.....	572

Táboa 139 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais audiovisuais por zonas	572
Táboa 140 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais audiovisuais por tipos de centro	572
Táboa 141 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar pezas/partituras por zonas	573
Táboa 142 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar pezas/partituras por tipos de centro	573
Táboa 143 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais impresos por zonas	573
Táboa 144 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais impresos por tipos de centro	574
Táboa 145 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais audiovisuais/TIC por zonas.....	574
Táboa 146 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais audiovisuais/TIC por tipos de centro	574
Táboa 147 - Porcentaxe de uso do ordenador para a procura de materiais audiovisuais/TIC por zonas	575
Táboa 148 - Porcentaxe de uso do ordenador para a procura de materiais audiovisuais/TIC por tipos de centro ...	575
Táboa 149 - Porcentaxe de uso do ordenador para accións formativas on-line por zona	576
Táboa 150 - Porcentaxe de uso do ordenador para accións formativas on-line por tipos de centro	576
Táboa 151 - Porcentaxe de uso do ordenador para mercar materiais por zonas	576
Táboa 152 - Porcentaxe de uso do ordenador para mercar materiais por tipos de centro	577
Táboa 153 - Emprego dos medios audiovisuais e os materiais TIC na aula.....	580
Táboa 154 - Distribución por idade en función do espazo onde teñen os materiais musicais.....	590
Táboa 155 - Distribución por idades en función do espazo onde almacena os materiais.....	590
Táboa 156 - Distribución por zonas en función do espazo onde almacena os materiais.....	591
Táboa 157 - Espazos onde desenvolven as actividades musicais.....	595
Táboa 158 - Valoración sobre o Proxecto de centro en relación a música por zonas.....	610
Táboa 159 - Valoración sobre o Proxecto de centro en relación a música por tipo de centro	611
Táboa 160 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil	612
Táboa 161 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por especialidade	613
Táboa 162 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por idade	613
Táboa 163 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por zona.....	613
Táboa 164 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por tipo de centro	614
Táboa 165 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música	615
Táboa 166 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por especialidade	615
Táboa 167 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por idade	616
Táboa 168 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por tipo de centro	616
Táboa 169 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por zona	617
Táboa 170 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos.....	619
Táboa 171 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por especialidade.....	620
Táboa 172 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por idade.....	620
Táboa 173 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por zona.....	620
Táboa 174 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por tipo de centro.....	621
Táboa 175 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por situación administrativa.....	621
Táboa 176 - Percepción da importancia musical nos materiais curriculares impresos por especialidade.....	622
Táboa 177 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro	623
Táboa 178 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por especialidade	623
Táboa 179 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por idades	623
Táboa 180 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por zona	624
Táboa 181 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por tipo de centro	624
Táboa 182 - Percepción sobre as guías didácticas e os proxectos editoriais existentes no seu centro	625
Táboa 183 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por especialidade	625
Táboa 184 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por tipo de centro	625

Táboa 185 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por zona	626
Táboa 186 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por idades	626
Táboa 187 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por especialidade	626
Táboa 188 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por tipo de centro.....	627
Táboa 189 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por zonas	627
Táboa 190 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por idade	627
Táboa 191 - Percepción sobre as libros de fichas, UD de revistas e traballo por proxectos existentes no seu centro	628
Táboa 192 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por especialidade	628
Táboa 193 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por tipo de centro	628
Táboa 194 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por zonas.....	629
Táboa 195 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por idades.....	629
Táboa 196 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por especialidade	629
Táboa 197 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por tipo de centro.....	630
Táboa 198 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por zona.....	630
Táboa 199 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por idades.....	630
Táboa 200 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por especialidade	631
Táboa 201 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por tipo de centro	631
Táboa 202 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por zona	631
Táboa 203 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por idades	632
Táboa 204 - Suficiencia do material musical	633
Táboa 205 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por especialidade.....	633
Táboa 206 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por especialidade	633
Táboa 207 - Suficiencia do material musical por especialidade	633
Táboa 208 - Suficiencia do material multimedia por especialidade.....	633
Táboa 209 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por tipo de centro	634
Táboa 210 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por tipo de centro	634
Táboa 211 - Suficiencia do material musical por tipo de centro	634
Táboa 212 - Suficiencia do material multimedia por tipo de centro.....	635
Táboa 213 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por idade.....	635
Táboa 214 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por idade	635
Táboa 215 - Suficiencia do material musical por idade	636
Táboa 216 - Suficiencia do material multimedia por idade.....	636
Táboa 217 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por zona	636
Táboa 218 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por zona	637
Táboa 219 - Suficiencia do material multimedia por zona	637
Táboa 220 - Suficiencia do material multimedia por zona	637
Táboa 221 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por situación administrativa	638
Táboa 222 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por situación administrativa	638
Táboa 223 - Suficiencia do material musical por situación administrativa	638
Táboa 224 - Suficiencia do material multimedia por situación administrativa	638
Táboa 225 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por especialidade	640
Táboa 226 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por idades.....	641
Táboa 227 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por situación administrativa	641
Táboa 228 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por zona.....	642
Táboa 229 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por tipo de centro.....	642
Táboa 230 – Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por especialidade	642
Táboa 231 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por idade	643

Táboa 232 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por zona	643
Táboa 233 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por tipo de centro	643
Táboa 234 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por situación administrativa.....	644
Táboa 235 - Emprego de recursos integrados por especialidade	644
Táboa 236 - Emprego de recursos integrados por idade	644
Táboa 237 - Emprego de recursos integrados por zona.....	645
Táboa 238 - Emprego de recursos integrados por tipo de centro.....	645
Táboa 239 - Emprego de recursos integrados por situación administrativa	645
Táboa 240 - Emprego de recursos integrados por especialidade	646
Táboa 241 - Emprego de recursos integrados por idade	646
Táboa 242 - Emprego de recursos integrados por zona.....	646
Táboa 243 - Emprego de recursos integrados por tipo de centro.....	647
Táboa 244 - Emprego de recursos integrados por situación administrativa	647
Táboa 245 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por especialidade	653
Táboa 246 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por situación administrativa	654
Táboa 247 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por idade	654
Táboa 248 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por zona.....	654
Táboa 249 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por tipo de centro.....	654
Táboa 250 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por situación administrativa.....	656
Táboa 251 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por idades	656
Táboa 252 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por zona	657
Táboa 253 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por tipo de centro	657
Táboa 254 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por situación administrativa	658
Táboa 255 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por idade.....	659
Táboa 256 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por zona	659
Táboa 257 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por tipo de centro	659
Táboa 258 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo por idade	660
Táboa 259 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo por zona	660
Táboa 260 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo por tipo de centro	661
Táboa 261 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría por situación administrativa	662
Táboa 262 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría por idade.....	662
Táboa 263 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría por tipo de centro	662
Táboa 264 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por situación administrativa.....	664
Táboa 265 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por idade	664

Táboa 266 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por zona	665
Táboa 267 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por tipo de centro	665
Táboa 268 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por especialidade.....	666
Táboa 269 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por situación administrativa	666
Táboa 270 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por idade	667
Táboa 271 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por zona.....	667
Táboa 272 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por tipo de centro.....	667
Táboa 273 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por especialidade.....	668
Táboa 274 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por situación administrativa	668
Táboa 275 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por idade.....	669
Táboa 276 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por zona.....	669
Táboa 277 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por tipo de centro.....	669
Táboa 278 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por especialidade	670
Táboa 279 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por idade	670
Táboa 280 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por zona.....	671
Táboa 281 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por tipo de centro	671
Táboa 282 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por zona.....	674
Táboa 283 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por tipo de centro	675
Táboa 284- Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por situación administrativa	676
Táboa 285 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por idadeTáboa 286.....	677
Táboa 287 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por zona	677
Táboa 288 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por tipo de centro	677
Táboa 289 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por especialidade	678
Táboa 290 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por idade	678

Táboa 291 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por zona	679
Táboa 292 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por tipo de centro	679
Táboa 293 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por situación laboral	680
Táboa 294 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por idadeTáboa 295.....	680
Táboa 296 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por zona.....	681
Táboa 297 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por tipo de centro.....	681
Táboa 298 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por especialidade.....	682
Táboa 299 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por situación administrativa	682
Táboa 300 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por idade.....	683
Táboa 301 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por zona.....	683
Táboa 302 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por tipo de centro.....	683
Táboa 303 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por situación administrativa	685
Táboa 304 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por idade.....	685
Táboa 305 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por zona.....	686
Táboa 306 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por tipo de centro.....	686
Táboa 307 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por especialidade	687
Táboa 308 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por situación administrativa.....	687
Táboa 309 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por idade	687

Táboa 310 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por zona.....	687
Táboa 311 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por tipo de centro.....	688
Táboa 312 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por especialidade.....	689
Táboa 313 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por situación administrativa.....	689
Táboa 314 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por idade.....	689
Táboa 315 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por zona comarcal.....	689
Táboa 316 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por tipo de centro.....	690
Táboa 317 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por especialidade.....	691
Táboa 318 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por situación administrativa.....	691
Táboa 319 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por idade.....	691
Táboa 320 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por zona.....	691
Táboa 321 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por tipo de centro.....	692
Táboa 322 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por especialidade.....	696
Táboa 323 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por situación administrativa.....	697
Táboa 324 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por idade.....	697
Táboa 325 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por tipo de centro.....	697
Táboa 326 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais por situación administrativa.....	699
Táboa 327 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais por idade.....	699
Táboa 328 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais por zona.....	699
Táboa 329 - Porcentaxe de docentes que colabora na toma de decisións sobre os materiais por tipo de centro....	700
Táboa 330 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por especialidade.....	701
Táboa 331 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por situación administrativa.....	702
Táboa 332 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por zona.....	702

Táboa 333 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por tipo de centro	702
Táboa 334 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por especialidade	703
Táboa 335 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por situación administrativa.....	703
Táboa 336 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por zona	703
Táboa 337 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por tipo de centro	704
Táboa 338 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por especialidade	705
Táboa 339 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por situación administrativa	705
Táboa 340 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por idade	705
Táboa 341 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por zona	705
Táboa 342 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por tipo de centro	706
Táboa 343 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por especialidade	706
Táboa 344 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por situación administrativa	707
Táboa 345 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por idade	707
Táboa 346 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por zona	707
Táboa 347 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por tipo de centro	708
Táboa 348 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por especialidade.....	709
Táboa 349 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por situación administrativa	710
Táboa 350 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por idade.....	710
Táboa 351 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por situación administrativa	710
Táboa 352 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por tipo de centro	711
Táboa 353 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por especialidade	712
Táboa 354 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por situación administrativa.....	712
Táboa 355 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por idade	712
Táboa 356 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por zona	712
Táboa 357 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por tipo de centro	713
Táboa 358 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por especialidade	714
Táboa 359 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por situación administrativa	714

Táboa 360 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por idade	714
Táboa 361 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por zona.....	714
Táboa 362 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por tipo de centro.....	715
Táboa 363 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por situación administrativa	716
Táboa 364 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por idade.....	716
Táboa 365 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por zona	716
Táboa 366 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por tipo de centro	717
Táboa 367 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por especialidade	717
Táboa 368 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por situación administrativa	718
Táboa 369 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por idade	718
Táboa 370 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por zona.....	718
Táboa 371 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por tipo de centro.....	718
Táboa 372 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por especialidade	723
Táboa 373 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por situación administrativa	723
Táboa 374 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por idades	723
Táboa 375 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por zona.....	723
Táboa 376 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por tipo de centro	724
Táboa 377 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por especialidade	724
Táboa 378 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por situación administrativa.....	725
Táboa 379 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por idade	725
Táboa 380 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por zona.....	725
Táboa 381 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por tipo de centro	725
Táboa 382 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por especialidade	726
Táboa 383 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por situación administrativa.....	726
Táboa 384 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por idade	727
Táboa 385 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por zona	727
Táboa 386 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por tipo de centro	727
Táboa 387 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por especialidade	728
Táboa 388 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por situación administrativa.....	728
Táboa 389 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por idade	728
Táboa 390 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por zona	729
Táboa 391 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por tipo de centro	729
Táboa 392 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por especialidade.....	730
Táboa 393 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por situación administrativa	730

Táboa 394 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por idade.....	731
Táboa 395 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por zona.....	731
Táboa 396 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por tipo de centro.....	731
Táboa 397 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical	732
Táboa 398 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuído por especialidade	739
Táboa 399 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuído por situación administrativa.....	739
Táboa 400 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuído por idade	739
Táboa 401 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuído por zona.....	739
Táboa 402 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuído por tipo de centro	740
Táboa 403 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuído por especialidade	740
Táboa 404 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuído por situación administrativa.....	740
Táboa 405 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuído por idade	740
Táboa 406 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuído por zona.....	741
Táboa 407 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuído por tipo de centro	741
Táboa 408 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuído por especialidade	741
Táboa 409 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuído por situación administrativa.....	741
Táboa 410 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuído por idade	742
Táboa 411 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuído por zona.....	742
Táboa 412 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuído por tipo de centro	742
Táboa 413 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por especialidade	742
Táboa 414 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por situación administrativa.....	743
Táboa 415 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por idade	743
Táboa 416 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por zona.....	743
Táboa 417 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por tipo de centro	743
Táboa 418 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuído por especialidade.....	744
Táboa 419 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuído por situación administrativa	744
Táboa 420 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuído por idade.....	744
Táboa 421 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuído por zona.....	744

Táboa 422 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuido por tipo de centro.....	745
Táboa 423 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuido por especialidade	745
Táboa 424 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuido por situación administrativa	745
Táboa 425 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuido por idade	745
Táboa 426 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuido por zona	746
Táboa 427 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuido por tipo de centro	746
Táboa 428 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuido por especialidade	746
Táboa 429 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuido por situación administrativa.....	746
Táboa 430 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuido por idade	747
Táboa 431 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuido por zona.....	747
Táboa 432 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuido por tipo de centro	747
Táboa 433 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por especialidade	747
Táboa 434 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por situación administrativa.....	748
Táboa 435 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por idade	748
Táboa 436 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por zona.....	748
Táboa 437 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por tipo de centro	748
Táboa 438 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuido por especialidade	749
Táboa 439 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuido por situación administrativa.....	749
Táboa 440 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuido por idade	749
Táboa 441 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuido por zona.....	749
Táboa 442 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuido por tipo de centro	750
Táboa 443 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por especialidade	750
Táboa 444 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por situación administrativa.....	750
Táboa 445 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por idade	750
Táboa 446 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por zona.....	751
Táboa 447 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por tipo de centro	751
Táboa 448 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por especialidade	751

Táboa 449 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por situación administrativa.....	751
Táboa 450 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por idade	752
Táboa 451 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por zona.....	752
Táboa 452 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por tipo de centro	752
Táboa 453 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por especialidade	752
Táboa 454 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por situación administrativa.....	753
Táboa 455 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por idade	753
Táboa 456 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por zona.....	753
Táboa 457 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por tipo de centro	753
Táboa 458 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por especialidade	754
Táboa 459 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por situación administrativa.....	754
Táboa 460 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por idade	754
Táboa 461 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por zona	754
Táboa 462 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por tipo de centro	755
Táboa 463 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por especialidade	755
Táboa 464 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por situación administrativa	755
Táboa 465 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por idade	755
Táboa 466 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por zona	756
Táboa 467 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por tipo de centro	756
Táboa 468 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuido por especialidade	756
Táboa 469 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuido por situación administrativa	756
Táboa 470 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuido por idade	757
Táboa 471 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuido por zona	757
Táboa 472 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuido por tipo de centro	757
Táboa 473 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por especialidade	757
Táboa 474 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por situación administrativa.....	758
Táboa 475 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por idade	758

Táboa 476 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuído por zona.....	758
Táboa 477 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuído por tipo de centro	758
Táboa 478 - Formas máis habituais de selección de materiais	759
Táboa 479 - Formas habituais de selección de materiais.....	759
Táboa 480 - Formas menos habituais de selección de materiais	759
Táboa 481 - Formas pouco habituais de selección de materiais.....	760
Táboa 482 - Resumo dos métodos de selección dos materiais.....	764
Táboa 483 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por especialidade	766
Táboa 484 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por idade	767
Táboa 485 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por tipo de centro	767
Táboa 486 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por situación administrativa	767
Táboa 487 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por zona	767
Táboa 488 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por especialidade	768
Táboa 489 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por idade	768
Táboa 490 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por tipo de centro	768
Táboa 491 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por situación administrativa	769
Táboa 492 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por zona ..	769
Táboa 493 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por especialidade	769
Táboa 494 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por idade	769
Táboa 495 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por tipo de centro	770
Táboa 496 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por situación administrativa	770
Táboa 497 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por zona	770
Táboa 498 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por especialidade	772
Táboa 499 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por idade ..	772
Táboa 500 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por tipo de centro	773
Táboa 501 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por situación administrativa	773
Táboa 502 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por zona....	773
Táboa 503 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por especialidade	773
Táboa 504 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por idade	774
Táboa 505 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por tipo de centro	774

Táboa 506 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por situación administrativa	774
Táboa 507 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por zona	774
Táboa 508 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por especialidade.....	775
Táboa 509 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por idade.....	775
Táboa 510 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por tipo de centro.....	775
Táboa 511 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por situación administrativa	775
Táboa 512 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por zona	776
Táboa 513 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por especialidade	778
Táboa 514 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por situación administrativa	779
Táboa 515 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por zona	779
Táboa 516 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por idade	779
Táboa 517 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuído por especialidade	780
Táboa 518 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuído por situación administrativa..	780
Táboa 519 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuído por zona	781
Táboa 520 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuído por idade	781
Táboa 521 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuído por especialidade	781
Táboa 522 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuído por situación administrativa.....	782
Táboa 523 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuído por zona	782
Táboa 524 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuído por idade.....	782

Introdución xeral

“Las tecnologías son medios materiales multiestables
mediante los cuales nosotros, los humanos,
nos relacionamos con nuestros mundos de la vida materiales
y a la vez histórico-culturales.”

Don Ihde, 2005, p.165

No momento inicial de constituír a decisión final de que era posible abordar este estudo, xusto antes de intentalo, unha cuestión fá e viña desde o máis profundo do intelecto:

É a música en educación infantil vista desde os materiais, ou son os materiais vistos desde a música en educación infantil?

A escrita deste traballo, unha vez rematada, é posible que aborde un amplo abano de oracións interrogativas, entrelazadas en si mesmas e pendendo dun fío, despois de formular en voz alta esta fabulosa pregunta, ante unha audiencia saturada de mestras de infantil e algunha de música (tendo en conta o sobresalto que produce atopar un docente masculino neste claustro). Do que non temos tanta certeza é de alcanzarmos respostas para unha boa presa delas.

Este informe¹ escíbese en primeira persoa do plural, por considerar que, se ben a súa autoría pertence a unha única persoa, non tería acontecido sen a axuda, colaboración, ánimo e apoio de moitas outras, presentes e ausentes, cunha importante dose de doce comprensión a tanta incoherencia persoal e que xiran arredor como lucecús en fugaz persecución na procura do coñecemento. Pero, sobre todo, facémolo para reafirmar a pertenza da investigadora como un membro máis do grupo das/os investigadas/os: a percepción docente dos materiais musicais é a nosa realidade.

A importancia da música nos primeiros momentos da vida dunha persoa é amplamente analizada e demostrada en moitos estudos, non así o son os materiais que propician cada instante sonoro do seu descubrimento. Foi por iso, e tamén polas circunstancias profesionais e persoais que rodean a investigación, que escollemos

¹ Para a redacción escrita do informe de investigación, en canto á estrutura do traballo e á presentación das referencias bibliográficas, tomamos a guía baseada nas normas APA elaborada por: Torres, S., González Bonorino, A. e Vavilona, I. (2010). *La cita y referencia bibliográfica: Guía basada en las normas APA*. (2a ed.). Bos Aires: Biblioteca UCES.

Para as citas textuais e pés de páxina, ademais, tivemos en conta as orientacións de Muñoz-Alonso López, Gemma (2006). Tendencias actuales de citación en los trabajos de investigación filosófica. *Investigación bibliotecológica*, 2 (41), 91-106.

esta realidade para a súa análise na etapa infantil do ensino xeral. Ao longo deste traballo, polo menos, non quedarán dúbidas de que a importancia dos materiais musicais no ensino non é unha ínfula en absoluto.

O estudo dos materiais, no aspecto musical, desde o punto de vista docente, comprende unha parte fundamental da comprensión da súa didáctica. Cada momento educativo ten as súas características particulares, aspectos que podemos analizar a través dos materiais utilizados polas/os docentes para acadar os obxectivos delimitados no currículo e destilados na propia aula, tendo en conta as circunstancias da institución educativa, as características do alumnado ao que se presentan os materiais como útiles, etc.

A/O docente escolle os materiais e recursos que considera que poden resultar eficaces nun proceso de ensino e aprendizaxe concreto. Esta elección non é unha tarefa arbitraria ou descontextualizada, nin debe de ser considerada como algo máis ou menos simple ao presentalo como obxecto de estudo. A realidade é que esta elección condiciona todo un curso académico e incluso a función docente futura da/o mestra/e e dos axentes educativos que a/o rodean (a comunidade educativa en xeral). O alumnado ao que van dirixidos eses materiais é, en última instancia, quen vai gozar ou sufrir as consecuencias da elección deses materiais ou recursos, en aparencia sinxela, pero que dá tantas dores de cabeza á/ao profesional docente.

O primeiro momento no que a/o docente é consciente dos materiais é na súa escolla, momento en que avalía o desenvolvemento do proceso de ensino e aprendizaxe dos materiais anteriores e valora o novo material cara a un novo curso, aínda sen ter rematado o anterior. Sobre todo, iníciase un diálogo interno, presentándose a/o docente como mediador, na relación tripartita establecida entre o currículo, o material e o alumnado. Diante dela/el nace a oportunidade de se achegar a un alumnado único con materiais adecuados. Constitúe un deses momentos educativos en que a/o mestra/e reflexiona sobre a súa docencia pasada e cuestiona os aspectos profesionais máis destacables para o futuro máis próximo (de maneira consciente ou non). É un momento delicado no que o noso coñecemento dos materiais facilita o noso labor. Son moi poucas/os quen escollen unha tecnoloxía que descoñecen ou se arriscan a traballar nun medio que non dominan. Desenvolver determinadas tarefas de achegamento á aprendizaxe do alumnado sen materiais apropiados para a consecución de obxectivos relacionados co desenvolvemento didáctico é tremendamente complexo.

Ao longo da historia da educación os materiais representaron sempre un camiño simbólico, figurado e orixinal de amosar ás/aos discípulas/os e ás/aos aprendices a realidade circundante e tamén a afastada. Os materiais son un xeito perfecto de dar a coñecer realidades paralelas non comprensibles polo suxeito que aprende, de facer próxima a comprensión do maxín, da ciencia e da psique, do ceo e da terra; fan posible mirar a nosa realidade a través deles ou como parte dela; ofrecen a posibilidade de experimentar, a través dun mundo simbólico, a realidade adulta, que permite aprender ás/aos cativas/os sen aqueles perigos.

Desde o punto de vista pedagóxico os materiais posibilitan, ademais, a análise da noso propio labor docente. A través do estudo dos materiais podemos comprender as motivacións, as expectativas, as demandas, os descontentos e os temores que espertan en nós, como axentes activos do proceso educativo. Unha mellor comprensión dos materiais que utiliza (coñece e valora) a/o docente de maneira cotiá, propicia un coñecemento máis profundo das súas competencias profesionais cando se enfronta ao seu labor.

O coñecemento da percepción docente dos materiais didácticos é un camiño que, a través da tecnoloxía educativa, como disciplina fundamental do seu estudo na evolución dos materiais, ofrécenos unha visión ampla e completa. En pleno século XXI a análise dos materiais e recursos desde o punto de vista do pensamento docente preséntase como unha alternativa á visión tecnocrática, na que se abordaba a posibilidade de que os materiais podían chegar a substituír a/o docente, aspecto que non compartimos. Porén, bebemos e alimentámonos tamén deste aspecto filosófico, como un punto máis no que apoiar as nosas reflexións, para chegar a interpretar unha parte da realidade moi concreta e definida, a través dunha serie de lentes que permitan unha visión panorámica para ir máis aló do que se nos presenta e mesmo afastarnos, ás veces, do que pretendemos saber. Persequimos comprender a realidade que nos arrodea, no desenvolvemento da nosa propia análise e sen separarnos dela no proceso metodolóxico seguido. De aí que o plan final, en realidade o primeiro, flúa polo rego descritivo, pero sobre todo interpretativo do fenómeno ao que nos queremos achegar.

A tese de doutoramento que aquí se presenta consta de cinco partes escritas (tres fundamentais na constitución e consecución do traballo de investigación) as

partes ontolóxica, epistemolóxica e metodolóxica², (e outras dúas de carácter básico, unha para a iniciar e contextualizar o desenvolvemento da investigación e outra para presentar a finalización deste traballo e as principais descubertas acadadas nel) o preludio e as conclusións.

² Porlan Ariza, Rafael., Rivero García, Ana. e Martín Del Pozo, Rosa. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-157; Márquez Pérez, Efraín. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de Investigación*, 66, 13-36; e, Méndez, Evaristo. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*. 9 (4), 505-534.

PRELUDIO – OS MATERIAIS A TRAVÉS DA MÚSICA

"La música es ciencia, es arte y es también oficio.
Un hombre de ciencia, un artista y un obrero, un buen oficial,
debe ser, pues, el músico perfecto y,
sobre todo, el músico educador.
Y este educador debe poseer su ciencia con humildad,
debe ser sincero y exigente en su arte,
y pulcro y ordenado en su oficio,
poniendo en todos sus actos
en todas sus palabras aquel iluminado fervor
que hace del buen maestro un virtuoso apóstol.
Ante todo, saberse servir de lo que sabe
para aquello que se propone realizar."

Juan Llongueras (1942, p.38)



Camiño Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

0.1. Introducción

O traballo de investigación que se presenta neste documento foi abordado ao longo destes últimos anos coa intención de quedar manifesto como escrita científica, con dúas finalidades diferentes pero complementarias e cunha expectativa moi concreta.

A primeira finalidade, ten que ver co carácter da propia investigación que se leva a cabo dentro do programa de doutoramento do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela, é chegar a obter a capacitación investigadora e a acreditación de doutora.

A segunda finalidade, constitúea a intención pedagóxica do estudo, inscrito na análise do pensamento dun colectivo, en relación a un fenómeno concreto visto desde os seus ollos. O obxectivo desemboca na comprensión da percepción docente dos materiais musicais, a través de diferentes mecanismos metodolóxicos de achegamento á realidade.

A expectativa que tira deste estudo é, entre outras, a de ofrecer á comunidade, educativa e científica, unha reflexión sobre o desenvolvemento dos materiais didácticos e musicais, desde a percepción docente, ofrecendo un coñecemento profundo da súa realidade que propicie o desenvolvemento de programas docentes na procura da mellora educativa relacionados co tema e o obxecto do noso estudo.

Este punto é o *preludio* ao traballo de investigación que leva por título “Os materiais didácticos e musicais en educación infantil. Un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia”. Nel abordamos os seguintes puntos que pretenden servir como adaiñal na lectura deste informe de tese:

- **As motivacións** son o acendido do noso motor intencional. Expoñemos, aquí, a parte ilusionante do traballo, aquela na que contemplamos unha dose de inxenuidade e de credulidade.
- **O tema de interese e o obxecto de estudo** supoñen o combustible da nosa realidade observada. Trátase de presentar a inquietude que florece no pensamento persoal e necesitado dunha comprensión colectiva.
- **O problema de investigación** constitúe o interrogante e exposición da nosa problemática. É o apartado no que se expoñen os aspectos que cremos coñecer, e onde amosamos unha dúbida coherente e posible de responder a través dos aspectos que podemos dilucidar.

- **Os antecedentes da investigación** representan os lugares de onde vimos, aqueles aspectos da realidade vividos e que axudan a comprender o que está a acontecer no momento mesmo da investigación, na elaboración deste informe e durante o proceso que supuxo a organización dos contidos.
- **As Preguntas guía, os Propósitos e os Obxectivos** supoñen botar man das nosas inquietudes para redistribuír as ideas de xeito analizable, presentadas a modo de dúbidas e tentativas, que posibiliten un encontro co coñecemento procurado. Supón dar respostas anticipadas, coherentes e posibles de maneira que nos sirvan de luceiros no camiño.
- **A proposta** metodolóxica non é máis que o mapa a través do que guiarnos, ver, escudriñar e analizar o noso fenómeno para coñecelo, describilo e interpretalo. Comprende os instrumentos e métodos que posibilitan esta *vía*xe. Responde á descuberta do camiño que imos seguir.
- **A estrutura da investigación**, supón, por unha banda, un índice comentado do informe de investigación que aquí se presenta, e por outra, constitúeo o traballo realizado ao longo deste camiño.

0.2. Motivacións

Falar de música e do seu desenvolvemento supón ter en conta, necesariamente, os materiais dos que se nutre para ser. As motivacións que xiran arredor do desenvolvemento desta investigación, son moitas e moi variadas, de tipo persoal pero tamén profesional, propiciadas por intencións individuais pero tamén colectivas, pertencentes ao ego pero tamén ao mundo educativo no que nacen e do que forman parte.

O material é o envoltorio da nosa investigación e a música é o doce delicado do seu interior, como elemento básico na evolución humana que nos ven acompañando desde o principio dos tempos e que constitúe a salvia do noso tronco científico. A música é en si intanxible, pero é posible o seu estudo a través dos seus elementos... Elementos que emerxen dos materiais, *únicos* (como a a gaita) ou *reunidos* (como un coro de voces brancas), a partir dos que se desenvolven e mesturan os sons que forman a música. Algúns din que a música é o son puro; para outros, non hai música se a *man humana* non manipula aqueles sons; incluso, hai quen di que a música é música cando podemos sentila. Para nós, a música está constituída, *tamén*, pola sonoridade que, a través dos materiais, produce un estado anímico concreto no

individuo ou colectivo e mesmo é “aquilo” que pode amosar un camiño á aprendizaxe en sociedade.

Como mestras e mestres, os materiais que presentamos ás e aos aprendices son fundamentais no desenvolvemento do coñecemento e a aprendizaxe, xa que constitúen o elemento que media entre elas/es e nós. Pensamos que as estratexias didácticas están conformadas de materiais, e máis que elas, son os materiais os que constitúen as táboas que posibilitan que o coñecemento prenda mecha no alumnado:

“Las estrategias didácticas son los tablonos de un puente de madera que, colocados por el profesorado para facilitar el paso, van a permitir al alumnado cruzar desde la vertiente de lo concreto, lo próximo y lo directo (las actividades) al terreno de lo abstracto, lejano e indirecto (los objetivos y los contenidos). Escoger, aplicar una u otra estrategia depende de muchos factores además de las ideas previas del profesorado: los condicionantes del centro; la lógica interna de la disciplina; las características y capacidades del sujeto de aprendizaje; las intenciones educativas; los medios y recursos del aula o del centro; el curriculum; la relación con otras áreas...”

P. Alsina (2002, p.80)

O material didáctico é o elemento pedagóxico que estudamos nesta investigación, aquel que propicia o desenvolvemento musical nas aulas de xeito que a música se volve directa, no seu coñecemento e tanxible, no seu estudo. A música, a través dos materiais como fenómeno educativo, condiciona a intervención na escola e fóra dela dun xeito integrador:

“El insigne compositor y educador musical Carl Orff asevera que la música en la escuela primaria desarrolla la personalidad integral a través de la imaginación y de las emociones, destacando la importancia de la escuela, ya que todo lo que el niño experimenta es un factor determinante para toda su vida (Orff, C., 1964)”

Prieto (2001, p. 176)

Cando nos achegamos por primeira vez ao tema dos materiais da música, aló polo ano 2001, como aprendices á docencia, descubrimos que, nin é fácil atopar materiais adecuados nas aulas, nin o é procuralos no mercado editorial e/ou institucións formativas, pero é que tampouco resultaba sinxelo dispoñer adecuadamente dos materiais que si podíamos atopar nas propias aulas infantís, a pesar da grande diversidade e colorido dos que podía haber nelas. Un exemplo moi sutil, o material musical máis importante para unha mestra ou un mestre constitúeo a súa propia voz que, en demasiadas ocasións, as nenas e nenos atopan esnaquizado por un mal uso que, sen quererlo, mestras e mestres somos exemplo de imitación para cativas e cativos que nos escoitan, desexosas/os de aprender.

Este estudo adquire fundamento nun momento en que parece clave unha nova evolución das políticas que xiran a redor da educación en España dentro do marco europeo cuxo cambio é significativo:

“La investigación ha de ser sensible a los contextos sociales, históricos, ideológicos y culturales en los que la enseñanza y el aprendizaje de la música tienen lugar; que ha de prestarse una atención adecuada a la enseñanza y el aprendizaje reales de la música; y que la educación musical ha de ser vista esencialmente como un área amplia de actividad que incluye contextos tanto formales como informales”.

(Cox, 2006: 1)

Asistimos, na actualidade, a un cambio fundamental, como aquel que xurdira coa incorporación da LOXSE (1990) en España, e que supuxo, para o desenvolvemento tanto da etapa infantil como da incorporación definitiva da música na escola, un fito na educación xeral. Segundo Caballero³ (2005, p.3) debemos ter en conta que a formación docente actual está baseada nos plans de estudos nados das especialidades (LOXSE) o que require un cambio real a redor da converxencia europea. É posible que, nos aspectos organizativos e curriculares debamos agardar algo máis para ver diferenzas significativas relacionadas con esa formación. É posible, tamén, que nos aspectos docentes tampouco observemos cambios salientables a curto prazo, son moitas as revisións literarias de carácter científico que xiran a carón desta inquietude. A LOE (2006) convértese así, nun reto importante e o desenvolvemento musical na etapa infantil constitúe unha expectativa clara de mellora educativa como o fora no seu momento, a LOXSE (Angulo, 1994; Contreras, 1996). Así e todo, a aposta pola música debora ter maior impulso nas primeiras etapas.

O contexto deste estudo ten que ver co interese pola etapa infantil que parte da investigadora. A educación infantil constitúe un ámbito de intervención familiar para o proveito profesional da investigación, formando parte deste estudo como investigadora e como mestra implicada na ensinanza e aprendizaxe da música nesta etapa: Investigadora e suxeito únense, sen antídoto dissociador, nun mesmo axente de intervención científica. Isto fai que o estudo se converta nun provocador interrogante.

A percepción docente a través da opinión é a mirada desta investigación, e as dificultades de achegamento e de observación que supón comprender un fenómeno a través deste coñecemento, así como a complexidade da súa comprensión no marco

³ K. Caballero Rodríguez. La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria dentro del marco europeo. *IV congreso de formación para el trabajo. Zaragoza, 9-11 de Noviembre. Zaragoza: Grupo Cifo, 2005, p. 3.*

teórico do estudo científico sobre o pensamento docente, fan que o reto a acadar fora o punto de comprensión relacionado cos materiais na aula:

“Hay un cuerpo de investigación creciente y fascinador que intenta contestar a preguntas sobre cómo piensan los profesores, cómo planifican y cómo toman decisiones (Clark e Peterson, 1986) (...). Sin embargo, según parece desprenderse de los estudios sobre los pensamientos de profesor, estaba a punto de surgir un dilema importante al fijarnos demasiado en el punto de vista del investigador sobre pensamientos del profesor (Munby, 1982)”.

Villar (1988, p. 67)

Ao longo destes anos a investigación foise cristalizando en inquietude, intriga e comprensión polo coñecemento do pensamento das/os compañeiros/as, pensamento que en moitas ocasións xermolaba na propia investigadora.

0.3. Obxecto de estudo

A educación musical é aquela actividade que consiste, concretamente e na práctica, en activar os elementos musicais (de desenvolvemento sistemático de novas técnicas musicais, de análise esclarecedor ou de crítica, de investigación ou outros modos de reflexión prolongada sobre a experiencia musical) dentro dun contexto de valores institucionais a nivel social, cultural e político (Swanwick, 1991, p. 100). O obxecto de estudo, sobre o que nos propuxemos traballar durante o desenvolvemento desta investigación, xira a redor dunha temática moi concreta: os materiais didácticos e de carácter curricular. En particular, interésannos os materiais destinados ao ensino musical en educación infantil.

Nas últimas décadas, froito da globalización (como apertura democrática e política do país), asistimos a un desenvolvemento masivo de materiais e recursos para a escola (editoriais, profesorado, asociacións, colectivos educativos,...), dos que, en moitos casos descoñecemos a súa orixe e/ou intención educativa que acadamos co emprego deses materiais nas aulas. O coñecemento deses recursos pasa necesariamente por desenvolver criterios de análise, na súa selección e elaboración, útiles e acordes a unha filosofía educativa de carácter aberto, contextual e construtivista. Do mesmo xeito, é necesaria a descuberta dunha pedagogía que propicie a didáctica do coñecemento dos materiais que temos intención de empregar con fins educativos.

A focalización do tema desta investigación camiña por dous treitos paralelos. Un regueiro está relacionado cos materiais didácticos, cuxo coñecemento procuramos no fundamento das tecnoloxías educativas, desde o xurdimento da educación como fin

a acabar por todos os individuos dunha sociedade, entendido como concepto filosófico actual. O outro camiño está relacionado coa evolución da educación musical a partir do pensamento da Escola Nova e das principais pedagogías musicais do século XX como punto de partida, en relación directa coa comprensión dos seus materiais.

Como docentes parece básico coñecer os materiais dos que podemos dispoñer. É necesario e desexable que o profesorado teña coñecemento dos materiais e recursos dos que pode empregar, das posibilidades dos mesmos e do xeito de utilizalos na aula. É preciso que dispoñamos destes materiais para a realización das actividades musicais co fin de planificar, consecuentemente, a tarefa de ensino para unha aprendizaxe eficiente do alumnado. Coñecer estes materiais implicaría poder empregalos, adaptarnos ás características dos meniños e meniñas, acomodalos ao momento preciso e ao espazo dispoñible, entre outros condicionantes. De aí que pensáramos neste problema de investigación como un reto persoal, pero sobre todo, profesional.

O punto de partida deste traballo é o esclarecemento dos materiais empregados actualmente nas escolas galegas, e que derivan das ideas da filosofía da educación iniciada no século XIX que daría orixe aos diferentes métodos musicais xurdidos ao longo do século seguinte en Centro Europa, e de aí se estenderían paulatinamente polo continente chegando a abarcar á educación en occidente (Willems, 1976; Hemsy de Gaínza, 1964), e das actividades e investigacións realizadas neste eido, a partir dos métodos activos activos xurdidos da Escola Nova (Díaz, 1998 e 2004; Jorquera, 2004).

Ao longo deste traballo trataremos de definir eses materiais, susceptibles de ser empregados para o ensino da música en educación infantil, co fin de colaborar na formación integral dos nenos e as nenas, para desenvolver unha análise da percepción docente.

0.4. O problema de investigación

A formulación do problema de investigación debe expoñer unha serie de afirmacións, posibles e comprensibles, e a continuación solicitar resposta a unha pregunta concreta. Neste apartado imos expoñer brevemente as ideas que constitúen o coñecemento da nosa problemática e finalmente imos a presentar o noso interrogante.

Presentar os aspectos coñecidos axudan a esfiañar o proceso analítico que propiciará a definición do noso obxecto de investigación, conformado polos materiais

musicais, e o problema de investigación, entendido desde a comprensión do coñecemento, uso e valoración dos materiais didácticos e musicais, e que será abordado amplamente ao longo da parte ontolóxica deste estudo.

Os focos atencionais do noso problema son o profesorado, como suxeito activo da nosa investigación; a educación, como contexto do noso estudo, e a música, como concepto que posibilitará o coñecemento dos elementos dos que é ser, isto é o obxecto da investigación; e a percepción docente é a esencia empírica dos nosos interrogantes.

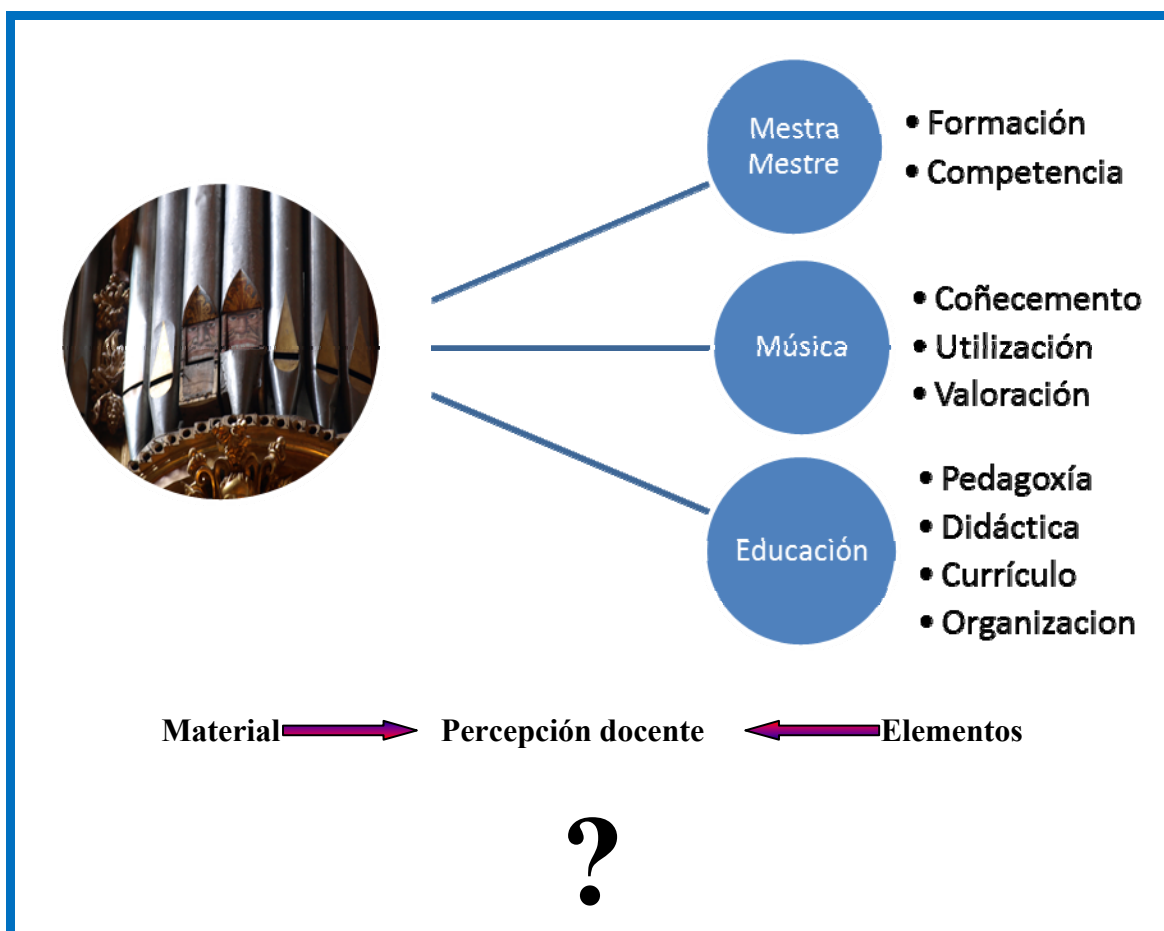


Ilustración 1 - Focos de atención

Coa análise e coñecemento deste elementos agardamos poder dar resposta ao noso interrogante, relacionados coa percepción docente do coñecemento, uso e

valoración dos materiais. Nas seguintes liñas explicamos brevemente, a importancia de definir estes aspectos no noso estudo.

O **profesorado** é o suxeito que intervén na nosa investigación, é analizado como un aspecto máis que dentro do seu contexto e resulta fundamental na análise da percepción dos materiais. O estudo dos materiais a partir do pensamento docente, ten cabida no desenvolvemento do currículo nas aulas, onde a función docente é variada en correspondencia co tipo de materiais que emprega. Existen materiais feitos a medida do docente, deseñados, de maneira consciente ou non, para minimizar a influencia da/o docente no programa curricular (Montero (dir.), 1985, p. 65-66). Existen materiais onde a/o docente actúa como un implementador activo, e causan un impacto no desenvolvemento das ideas curriculares expostas nel, sendo provocadoras de innovación docente. Existen materiais que propician mestres e mestras implicados no desenvolvemento curricular de xeito amplo. Ademais, agárdase, desde unha perspectiva innovadora da didáctica, que as mestras e mestres adapten e moldeen os materiais de acordo coas esixencias de situacións educativas específicas, de tal sorte que, calquera tipo de recurso ou medio comprenda, tanto as interpretacións do deseñador do currículo, como os posibles usos que poidan revelar analistas ou implementadores externos (Ben-Peretz, *apud.* Villar, 1988, p. 241). A utilización dos materiais, supón a comprensión do seu significado, como prerequisite para unha utilización profesional do mesmo, tal e como sinalan diversos autores. Neste sentido, as características da/o docente teñen importantes implicacións na percepción dos materiais didácticos e musicais, e a súa formación, así como o desenvolvemento da súa docencia.

A organización do centro tamén é un aspecto a ter en conta neste estudo. A realidade é que a existencia das especialidades en Galicia, deu lugar a unha ambigüidade nas atribucións de cada docente na etapa infantil, realidade que está estreitamente relacionada coa organización establecida nos centros educativos a partir das súas necesidades, posibilidades e atribucións desde as que deben intervir de forma eficaz, máis que eficiente, por cuestións políticas e económicas que median no desenvolvemento da propia docencia dentro da aula de infantil. Os estudos comparativos realizados nos últimos anos en relación á integración dos sistemas educativos dos diferentes países que conforman a Unión Europea, son de especial interese neste traballo, na necesidade de concretar a tipoloxía, formación e características do docente que imparte música, sexa este especialista en música o xeneralista:

“The majority of countries employ generalist teachers to teach arts subjects in primary education. Nevertheless, in several countries, either schools have the choice of employing specialist arts teachers, or certain arts subjects (mostly music) are primarily taught by specialist teachers. In Geerce, music is often taught by specialist music teachers, while this practice is rarer in the case of visual arts and theatre and depends on specialist teachers’ workload. 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.”

EACEA (2009, p.65)

Neste sentido, debemos ter en consideración o papel e as funcións que cumpren os nosos protagonistas, para comprender mellor os aspectos que inflúen na súa percepción dos materiais. Ademais, debemos ter en conta as condicións en que desenvolve a súa función de ensinar música en infantil, e non debemos perder de vista as características da súa competencia (no marco europeo) en relación ao desenvolvemento musical na etapa infantil (Moreno, 2000; Caballero, 2005; Rodríguez Esteban, 2007; Rodríguez Izquierdo, 2007; V. Gil, 2008). Deste xeito, contaremos con criterios válidos para desenvolver iniciativas na construción dunha percepción positiva dos materiais, coa finalidade de que pouco a pouco, a/o docente sexa máis competente nas súas funcións en relación aos materiais (coñecemento, selección, uso e valoración). Temos conta destes procesos de formación, coa mira posta na relación de competencias docentes definidas dentro do marco europeo da educación musical (Carbajo, 2009).

Dentro do noso estudo, enfocamos o noso obxectivo óptico nas/os docentes especialistas en educación infantil, como o profesorado implicado na integración dos contidos dentro dun enfoque metodolóxico de ensino globalizado. Ademais, temos en conta ás/aos docentes especialistas en educación musical primaria, como profesorado que, dentro dun contexto escolar de agrupación de etapas (2º ciclo de infantil e primaria) opta, dentro da organización do centro, por desenvolver tarefas formativas de música na etapa infantil.

A **educación**, é o elemento que conforma os aspectos do contexto da nosa investigación. O contexto educativo no que estamos inmersos está a cabalo entre a LOXSE e a LOE. Todo isto, tendo en conta que a educación superior encádrase dentro do axuste de converxencia no marco europeo de educación (AECEA, 2009). A decisión de desenvolver unha investigación sobre a infantil, foi tomada por considerar que é unha das etapas máis significativas no desenvolvemento do ser humano, na que se elaboran e dispoñen os cimentos da persoa, e, ademais, é a primeira das etapas da escolarización e o contexto da nosa acción profesional.

Na etapa de educación Infantil, segundo Muñoz (1994, p. 354) en relación aos elementos da música (ritmo, melodía e harmonía) centra a súa atención principalmente na sensibilización, vivencia e interiorización do ritmo como base, a partir do cal se desenvolven o resto dos elementos musicais. A melodía adquire especial relevancia a partir das actividades de canto (material sonoro) e de outras que nos permiten xogar a interpretar liñas melódicas para chegar á comprensión da harmonía. O mestre debe coñecer as características do son e a música de maneira que realice a elección dos materiais musicais en función das necesidades e intencións educativas que persiga en cada momento.

O desenvolvemento integral do neno pasa hoxe por ter en conta unha adecuada e profunda educación musical desde os primeiros momento da educación. Deste xeito, ao longo dos últimos 60 ou 70 anos, en Europa e Estados Unidos, adquiren relevancia os pedagogos musicais que conceden gran importancia ao ensino musical nos primeiros momentos da infancia. Kodály, o importante pedagogo musical húngaro, citado por Willems, arredor do ano 1966 comenta:

“Hace alrededor de 16 años, la UNESCO organizó una conferencia sobre la educación musical y ante la pregunta: ¿cuándo conviene empezar el estudio de la música?, respondí: ‘nueve meses antes del nacimiento’. Desde entonces cambié de parecer y hoy respondería: ‘Nueve meses antes del nacimiento de la madre’.”

Willems (1981, p. 25)

Non obstante, non sempre, como docentes, desenvolvemos tarefas musicais ou seleccionamos materiais comprendendo realmente as atribucións que ten a música e o son nos distintos momentos da vida, sobre todo na vida do neno. Debemos considerar, do mesmo xeito, e na liña de que sirva como primeiro achegamento a unha posible xustificación, a importancia da incorporación da música *como ensino* desde a etapa infantil por diversas razóns, pero sobre todo, imos facer referencia aquí, á connotación de “educación básica”:

“(…) lo básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Además, son aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades”.

Coll (2008, p.7)

A miúdo, escoitamos falar do interese da música na formación do neno e a nena desde a primeira infancia⁴. Estamos acostumados a concederlle á escoita da música unha importancia case mística:

“En las enseñanzas artísticas en general, y la música en particular, todavía hay quien cree que solamente aquellos que poseen unos “dones” específicos o talentos pueden ser capaces de desarrollarse artísticamente.”

Bernal (2005, p.9)

Pero todo isto, non debe implicar unha sobrecarga curricular:

“Parece, pues, bastante evidente que para hacer frente a las nuevas necesidades de aprendizaje y de formación de las personas en nuestra sociedad, ya no basta con acometer un proceso de revisión y actualización del currículo que se limite a incorporar nuevos contenidos y nuevas competencias; sino que es necesario además cuestionar la idoneidad y la necesidad de los contenidos actualmente incluidos en él.”

Coll (2006, p. 6)

A **música**, constitúe é a parte importante do noso obxecto de estudo, o seu ser. Posibilita os aspectos e características dos materiais didácticos e musicais que propiciarán a nosa comprensión do noso obxecto de estudo. A música é unha linguaxe que serve ao ser humano para expresarse e comunicarse. É unha linguaxe universal, chea de expresividade, suxestión, evocación, eminentemente activa, globalizada e integradora. No neno, a música exerce un impacto tal que se converte en fonte de enerxía, actividade, movemento, alegría e xogo (Bernal Vázquez e Calvo Niño, 2000, p. 9). A definición máis estendida e tradicional é a que define a música como a “arte de combinar sons no tempo”.

Hemsey de Gaínza (1964) reflicte que o ensino musical non consiste nunha mera exposición da materia por parte da/o mestra/e, senón que é un activo intercambio de experiencias e emocións entre este e os nenos e nenas. Ademais, o mestre e a mestra teñen que ter un significativo coñecemento da psicoloxía musical do neno de educación infantil:

“El oído, el ritmo, el interés musical que manifiesta un niño de tres años es, en la mayoría de los casos, reflejo de la musicalidad natural y activa de su madre o de las

⁴ Neste sentido, atopamos autores de interese como David J. Hargreaves, da Universidade de Surrey Roehampton (Reino Unido); Judith Akoschky, en Bos Aires (Arxentina); Enriqueta Barniol, na Universidade Rovira i Virgili (Tarragona); Andrea Giráldez, na Escola Universitaria de Maxisterio de Segovia; Julia Bernal, na Universidade de Granada, Maravillas Díaz Gómez, na Universidade do País Vasco, Nicolás Oriol na Escola Universitaria de Formación do Profesorado “María Díaz Jiménez” da Universidade Complutense de Madrid, ou a D. K. Lines en Nova Zelanda, entre outros.

personas que lo rodean y no un producto de la herencia o de las meras aspiraciones que puedan alimentarse respecto de las condiciones musicales de la criatura”.

Hemsey de Gainza (1964, p.52)

Desde finais do século XIX, os estudos sobre a música, a musicoloxía, a musicoterapia e a educación musical adquiriron un tinxo de especial importancia na sociedade occidental. Sería un momento de enorme creatividade e de desenvolvemento nos estudos psicolóxicos de tipo condutista, construtivista e social, xerme das Escolas Novas (Pascual, 2006, p. 9). Os materiais musicais sucederíanse ao longo do século XX, paralelamente con eses estudos, articulándose a través das diferentes metodoloxías musicais que terían xurdido en distintos países de Centro Europa (Hungría, Alemaña ou Francia, entre outros). Pero, sobre todo cara a metade daquel século, faríanse coñecidos e estenderíanse, paulatinamente, polo resto dos países europeos.

En España, que a principios do século XX apostaría por interesantes avances (Madrid e Barcelona, sobre todo) e onde o ensino sufriría un retroceso que o levaría a ter que agardar á democracia. Na década dos 20, teríase iniciado unha andaina importante, coa figura do profesor Llongueras, aplicando no noso país unha adaptación do método Dalcroze (1942). Habemos de agardar aos últimos trinta anos para observar un auxe do interese por esta temática que nos ocupa.

A modo ilustrativo comentaremos algúns dos traballos destacables deste tempo:

Por unha banda, os traballos desenvolvidos polas irmás Sanuy e Cortés durante os anos setenta e oitenta, interesantes manuais didácticos orientados á formación do profesorado infantil.

Non podemos esquecer, así, os materiais didácticos elaborados por Cateura, a partir dos anos setenta, seguindo unha liña de innovación completamente actualizada. Esta mesma autora, fai fincapé na falta de materiais sobre didáctica musical que existía en España, nos anos setenta, en relación a outros países de maior tradición musical en Europa (Cateura, 1983, p.9). Ademais, os traballos de Rosa Sensat serían dunha importante riqueza e influencia para as mestras que se iniciaban no mundo da educación preescolar aló polos anos oitenta do século pasado.

Outros traballos máis formativos, de interese didáctico e con referencias aos materiais musicais de xeito específico e relacionados cos métodos do século XX, serán os manuais con finalidade de introducir no mundo laboral ás/aos docentes noveis , sobre todo nos noventa coa especialidade musical primaria (Aguirre e, De

Mena, 1992). Aparecen, así mesmo, editoriais especializadas na formación docente e na preparación de oposición ao ensino público da especialidade de música.

Os **materiais** constitúen o noso obxecto de estudo. En concreto os materiais didácticos e musicais. Polo tanto, ocupan o lugar central na observación a través da metáfora da nosa imaxe (Imaxe 1). É sobre os materiais sobre o que queremos saber.

Unha das primeiras referencias sobre os materiais musicais témola da man de Oriol, Sustaeta e Ráez (1993), quen realizan unha guía de recursos didácticos relacionados coa música. Debemos destacar no noso país, o traballo realizado por Díaz (1998). Trátase dun artigo titulado *Materiales para la enseñanza de la música en la educación general*. Antes destes traballos, aparece un escrito de Hemsy de Gaínza (1977) titulado *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias: 1967-1974*, que será un dos primeiros escritos dos que temos constancia explícita, no que se fala dos materiais musicais no ensino en lingua castelá. Esta evolución débese a consideración da tecnoloxía a ao desenvolvemento da pedagogía tecnolóxica, onde o currículo prescritivo adquire unha importancia capital e o mestre é considerado un técnico que aplica “receitas educativas” (Contreras, 1996; Coll, 2006).

Xa entrados no século XXI, atopamos unha maior proliferación de estudos científicos de relevancia relacionados dalgún xeito cos materiais. Por unha banda, aqueles baseados en programas de intervención que resaltan a importancia do desenvolvemento musical no crecemento integral do individuo⁵, e por outra banda, os estudos que desenvolven análises de tipo descritivo sobre materiais musicais concretos⁶.

Existen publicacións preocupadas pola temática, como a publicada por Pascual, quen no 2002 publicaba *Didáctica de la música. Educación Primaria* e no 2006, *Didáctica de la música. Educación Infantil*. En ámbolos dous traballos realiza importantes referencias aos métodos do século XX, aos materiais musicais e á

⁵Malagarriga (2002). *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys* (Tese de doutoramento). U. A. de Catalunya; Bermell (2003). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria* (Tese de doutoramento). U. de Valencia; Alonso (2003). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical* (Tese de doutoramento) U. de Valencia.

⁶Vicente (2009): *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* (U. de Murcia, Tese de doutoramento); Quintana (2003): *La flauta dulce en los estudios universitarios de “mestre en educación musical” en Catalunya: revisión y adecuación de contenidos* (U. de Barcelona, Tese de doutoramento); Romero (2003): *Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el III Ciclo de la Educación Primaria* (U. Huelva, Tese de doutoramento).

realización do traballo didáctico con eles. Ademais, é autora de libros de texto de música para a etapa de primaria e secundaria (editorial Alhambra e Pearson Educación). Por outro lado, a revista Eufonía saca un monográfico titulado *Recursos musicales en la educación infantil* no 2005, e antes no 2003, publica *Jugar con la música* o que fai pensar que a importancia desta temática aumentou considerablemente no noso país, nos últimos anos.

Teñamos en conta a necesidade de abordar os materiais necesarios para a consecución dun proceso de ensino e aprendizaxe consecuente e contextualizado, debemos entón, considerar as características que condicionan o pensamento docente para comprender a elección dos materiais utilizados, que pasa polo seu coñecemento, uso e valoración. A avaliación dos recursos, como proceso de recoñecemento e análise require tempo, tanto para coñecer o propio recurso como para establecer os criterios de avaliación, ou o que implica empregar un instrumento de avaliación definido (Easch, 1970), e polo tanto, abordar a percepción docente axudaranos a procurar a mellor maneira de enfrontarnos ao coñecemento dos materiais, a través da súa avaliación, no deseño da didáctica musical nas aulas infantís.

A **percepción docente** é o noso foco de iluminación dunha realidade moi concreta. Constitúe o anteollo que distorsiona e/ou orienta a nosa mirada, a nosa maneira de comprender a realidade. Dentro do paradigma de investigación do pensamento docente, a percepción é a nosa elección na base da nosa metodoloxía. A percepción docente estúdase deste diferentes puntos de vista:

“La investigación en este campo ha seguido diferentes aproximaciones que varían no sólo en función de la actitud teórica y de los métodos empleados, sino también respecto a supuestos fundamentales sobre la naturaleza de la propia actividad investigadora, las relaciones entre teoría y práctica y los roles de investigador y profesor. Sin embargo, sea cual sea la aproximación que siga, el investigador se encuentra con algunos supuestos y dificultades comunes. En concreto, se asume que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica (sin olvidar que están en interacción con los demás e inmersos en las limitaciones de la escuela) y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, a veces llamado profesional o destreza, en sus actividades docentes. Cómo se puede conceptualizar el conocimiento y cómo éste se puede investigar es algo problemático (...)”.

Calderhead, citado por Villar (1988, p.21)

A súa xeneralización como necesidade epistemolóxica para chegar a comprender a un dos suxeitos básicos que interveñen na educación fai incluso que, chegue a considerarse intrínseca ao seu estudo a xustificación:

“Ya no es necesario justificar el estudio del conocimiento de los profesores como un área esencial de la investigación de la enseñanza. Desde la revisión de Clark y Yinger (1978), se han emprendido numerosos estudios bajo una amplia gama de concepciones inspiradoras, con diversas metodologías y con diferentes propósitos de investigación e intervención”.

Freema Elbaz; citado por Villar (1988, p. 88)

Johanson (2008) expón a necesidade de desenvolver estudos sobre o pensamento docente do profesorado de música. No seu estudo chega á conclusión de que os materiais didácticos e musicais son unha das necesidades formativas e experienciais das/dos docentes noveis:

“Although a wealth of research about the experiences of the beginning teacher has been completed in the general classroom, the number of descriptive studies in which researchers specifically investigated beginning music performance teachers remains limited.(...)

If more teachers are to remain in the profession, then their perceived needs and concerns must be identified and appropriate support must be provided.”

Johanson (2008, p.1)

O pensamento docente, na nosa análise ten un tratamento moi delicado ao longo da mesma, se consideramos que se trata de entrar na mente do suxeito, de tratar de ver o fenómeno tal e como ela/el o vive, tendo en conta que esta realidade non ten por que ser máis real que para si mesma/o. Esta dificultade de subxectivación que comporta a descrición da percepción docente, levounos moitas veces, a preguntarnos pola significatividade dos achados, encadrados en realidades concretas e únicas, emerxendo dúbidas arredor da súa fiabilidade na xeneralización dos resultados que tratamos con inmenso coidado:

“Ello viene a confirmar las conclusiones de OLSON (1981) respecto a que las creencias individuales de los profesores funcionan como filtros que transforma las directrices proporcionadas por los innovadores del currículo, de forma que cada profesor “elabora” su propio currículo. Esta fue también una conclusión a la que llegó PETERS (1985) en un estudio, (...), y en el que encontró que 12 profesores aplicaron el mismo método de enseñanza de 12 formas distintas aun cuando las directrices que se les proporcionaron estaban bien estructuradas y sistematizadas”

Marcelo (1987, p.114)

Isto conleva moitas dificultades, entre as que podemos destacar, agora mesmo, a propia maneira de extraer o coñecemento, a captación do noso obxecto de estudo, para que, no momento de desenvolver a análise do mesmo non caiamos en descompensacións, nas posibilidades que ofrezan os datos obtidos, en función da ferramenta escollida. Ademais, a inclinación cara a unha ou outra perspectiva (ou

paradigma científico) condicionará a nosa mirada e as descrições e interpretacións realizables con coherencia e fiabilidade:

“El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. [...] Se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shalvelson y Stern, 1983) (...), lejos de los principios positivistas que lo concebían como un técnico (Clark y Lampert, 1985) que debía dominar un repertorio más o menos amplio de destrezas.”

Villar (1988, p.198)

O pensamento docente é un aspecto estudado amplamente durante o século XX e que suscita unha atención en *crezzendo* no último terzo de século, tal que como indica Villar (1988, p. 21), quen destaca a autores como Shulman e Elstein (1975), Egleston (1979), Shavelson e Stern (1981), Halkes e Olson (1984), Calderhead (1984) ou Clark e Peterson (1986), entre outros moitos.

Os fundamentos do noso estudo circulan arredor da necesidade de analizar a nosa realidade sobre os materiais, tanto no coñecemento das necesidades dos docentes noveles como experimentados, de maneira que poidamos ofrecer solucións, tanto formativas como respecto dos contidos e da elección dos propios materiais dispoñibles no mercado, e onde vemos unha relación estreita entre eses aspectos.

A intención deste estudo realizar unha aproximación á percepción docentes desde un enfoque contextual do paradigma de pensamento docente (Carreras, Guil e Mestre, 1999; Montero, 2001). Procuramos seguir unha investigación interpretativa e crítica, onde a/o profesional é un axente reflexivo:

“Se pasa del interés por un conocimiento proposicional, generalizable, al interés por un conocimiento idiográfico, práctico y personal, expresado mediante metáforas, relatos e imágenes”

Marcelo (Ed.) (2001, p.57)

0.5. Preguntas de orientación

Unha vez establecido e presentado o noso problema, podemos formular a pregunta máis básica da nosa investigación: **as/os docentes que imparten música en educación infantil, como perciben os materiais didácticos e musicais?**

A complexidade do interrogante fai necesario o seu desenfado en tres liñas interrogativas básicas, en estreita relación coa especialización docente:

- Que materiais didácticos e musicais son percibidos polas/os docentes na etapa infantil en función da súa especialidade (infantil e musical)?

- Que percepción teñen as/os docentes dos materiais didácticos e musicais en función da súa especialidade (infantil e musical)?
- Existen diferenzas na percepción dos materiais didácticos e musicais que amosan as/os docentes en función da súa especialidade (infantil e musical)?

Ademais, estas cuestións complementáanse coa formulación doutras máis concretas, relacionadas co contexto escolar do noso estudo:

Organización de centro:

- A dispoñibilidade de recursos materiais de música é sinónimo dun axeitado aproveitamento dos mesmos nas aulas infantís?
- A percepción docente mostra unha posición sobre os materiais didácticos e musicais, relacionada co desenvolvemento didáctico realizado nas aulas.
- Os aspectos organizativos dos materiais (coordinación, tempo, espazo) de que maneira inflúen no seu emprego nas aulas infantís?
- A coordinación docente propicia a utilización dos materiais musicais?

Didáctica musical:

- A utilización e valoración dos materiais musicais depende do coñecemento que se teña deles, e está relacionado, entón, coa cantidade de materiais musicais que atopamos nas aulas e co coñecemento que se ten do material musical?
- A importancia da música na primeira infancia reflíctese nos materiais que coñece o docente do noso estudo, a través da utilización dos mesmos, en relación a criterios de cantidade, calidade e coñecemento dos recursos para a súa utilización nas aulas infantís?

Coñecemento dos materiais:

- Os condicionantes persoais (idade, sexo, lugar) e profesionais (especialidade, experiencia, posto laboral) do docente inflúen no coñecemento dos materiais e na súa percepción?
- Os mecanismos de formación propician o desenvolvemento musical na etapa infantil?
- A característica da lingua inflúe no emprego dos materiais didácticos e musicais nas aulas infantís?

Nas conclusións, tentaremos dar resposta, sintética, aínda sendo conscientes das limitacións da realización de redución que supón a síntese.

0.6. Obxectivos e propósitos

Este informe permite amosar a nosa investigación en accións concretas. O noso obxectivo fundamental é **coñecer a percepción da/os mestras/es que imparten música en educación infantil, en termos de coñecemento, uso e valoración, arredor dos materiais didácticos e musicais utilizados para este fin educativo.**

Para acadar dito obxectivo, necesitamos dar resposta a outro obxectivo que podemos considerar antecedente e que consiste en **delimitar, definir e tipificar os materiais educativos musicais.**

A partir desta dobre intención fórmulanse nunha serie de obxectivos máis concretos:

- ✓ Realizar un discurso descritivo e interpretativo a redor dos materiais didácticos e musicais para educación infantil, poñendo de manifesto algúns indicadores de necesidade docente respecto dos materiais musicais, pola súa incidencia ou escasa presenza no estudo, proporcionando información útil a ter en conta nas etapas de profesionalización e formación continua.
- ✓ Analizar as percepcións das/os docentes na etapa infantil que imparte música e interpretar as diferenzas en relación á formación, coñecemento, uso e valoración que xiran a redor dos materiais musicais, das/os especialistas de música e de infantil.
- ✓ Coñecer a percepción docente da súa preparación musical para impartir música en educación infantil a través dos materiais didácticos e musicais:
 - a. Coñecer a percepción dos mestres e mestras sobre os materiais existentes nas aulas para impartir música na etapa infantil.
 - b. Coñecer a percepción dos mestres e mestras en canto á importancia da súa formación nos materiais e o seu emprego na primeira etapa educativa.
 - c. Analizar a situación docente, en relación aos materiais de música que teñen nas aulas infantís, en función da especialidade impartida.
 - d. Comprender os resultados da análise da percepción docente dos materiais musicais empregados nas aulas infantís.
- ✓ Propiciar innovacións educativas, en relación aos materiais musicais, a partir da análise da percepción docente desde a perspectiva da práctica dos materiais didácticos e musicais (contextual, persoal e colectiva).

O propósito do noso estudo non é constatar a importancia da música na etapa infantil a través da percepción dos materiais. Willems (1956) xa facía referencia ao interese da incorporación de actividades musicais na formación integral infantil, e denunciaba os erros cometidos daquela no ensino musical. A relevancia musical é máis que recoñecida, milenios atrás (Platón, Aristóteles, etc.) e ten sido estudada por prestixiosos investigadores ao longo do século pasado. Iniciado o século actual continúan as pescudas, no marco de estudo das teorías sobre a psicoloxía da música e a infancia (Capdevila, 2008; G.Vicente, 2009).

O fin último é realizar un traballo que nos permita describir a realidade obxecto de estudo, desde o punto de vista da/o mestra/e, co fin de contribuír ao seu coñecemento. Todo isto (na medida en que este traballo non pretende pechar un eido de estudo da realidade educativa, senón todo o contrario) para deixar entreaberta unha porta ao coñecemento da percepción dos materiais de música, á súa comprensión en relación á formación docente e á avaliación e uso dos mesmos. Neste sentido, o mestre é o suxeito que guía a nosa investigación (Sabariego e Bisquerra en Bisquerra (coord., 2004, p. 114).

O noso estudo non avanza no aspecto da observación de que fai ou como o fai a/o docente, como suxeito de investigación, senón que vai encamiñada á coñecer as percepcións docentes, por que o fai e con que fins. Reflexionamos sobre os condicionantes desa percepción: a formación e preparación inicial, e preocupámonos por coñecer as inxerencias que podían levar ao mestre e mestra a interesarse pola súa formación continuada no uso dos materiais no traballo musical en educación infantil. Ademais, consideramos oportuno, preguntarnos polos condicionantes físicos que permitirían o uso dos materiais musicais en educación infantil. En moitos casos, atopámonos con que o espazo é un condicionante moi significativo no desenvolvemento de actividades a realizar cos materiais musicais, por exemplo. O tempo e o número de individuos aprendices tamén resulta ser un aspecto valorado polos mestres implicados na tarefa de achegar a música ás/aos máis pequenas/os e no emprego dos materiais musicais nas aulas infantís.

A localización de estudos sobre materiais musicais publicados no noso país e fóra del, foi un dos aspectos máis arduos e complexos, pola variedade terminolóxica e a ambigüidade conceptual dos termos sobre a temática que nos propuxemos analizar (J. Rodríguez e Montero, 2004). Cateura (1983 e 1984) é unha das investigadoras con máis traballos didácticos e materiais impresos dirixidos aos máis pequenos publicados en lingua hispana. Parécennos que son moi significativos no deseño, elaboración e

desenvolvemento didáctico musical, tendo en conta que se desenvolven durante os anos oitenta e noventa en España. A inicios do século XXI, en Galicia asistimos unha importante creatividade no desenvolvemento de material audiovisual con fins didácticos e culturais de gran versatilidade cun interese crecente para o seu emprego nas aulas infantís. No ámbito internacional destacan estudosas como Barry (1994), entre outras.

0.7. Proposta metodolóxica

A nosa proposta metodolóxica parte da percepción como forma de achegamento á realidade educativa, desde o paradigma do pensamento docente, como contribución epistemolóxica. Esta investigación ten a intencionalidade de describir as características dun determinado aspecto do pensamento docente, aquel que ten que ver coa súa percepción (en relación ao coñecemento, uso e valoración) dos materiais didácticos relacionados co proceso de ensino e aprendizaxe da música na etapa infantil. A comprensión da complexidade deste problema precisa de perspectivas de investigación que integren diferentes perspectivas. Adoptamos a perspectiva fenomenográfica na adopción da utilización dun instrumento particularmente tradicional e moi estendido, adoptado polo enfoque neopositivista, como é o cuestionario autocumprimentado, e outro, particularmente innovador, que parte das relacións que se establecen co fenómeno estudado, de enfoque interpretativo, como é a entrevista semiestruturada. Conxugar estas dúas perspectivas de investigación científica supuxo un esforzo arduo e profundo por comprender ambos os dous instrumentos e as súas técnicas de aplicación, as súas posibilidades e as súas limitacións na obtención de datos (obxectivos e subxectivos) que carrexaba empregar dentro da mesma investigación dous enfoques técnicos aparentemente tan distantes. Facémolo partindo da rotura da división das técnicas nos paradigmas tradicionalmente chamados cualitativos e cuantitativos, e fundamentando a idea de que a complementariedade na metodoloxía posibilita o desenvolvemento dun coñecemento científico máis amplo e máis conciso do fenómeno estudado. Ademais, tivemos en conta as condicións da investigadora como suxeito participante activo na investigación desde un enfoque interpretativo, empregando simultaneamente un enfoque que posibilitara unha recolla de datos a unha ampla mostra, co fin de minimizar as reflexións persoais que resultaran inconsistentes e aparentemente estériles, a través do emprego de técnicas de mostraxe amplo, pero ao mesmo tempo

sen perder de vista esas reflexións, a través dunha interpretación fenomenográfica de datos subxectivos, recollidos a unha pequena mostra representativa no noso estudo.

A dúbida é saber onde empezan as reflexións, como partir dos datos unicamente atopados na realidade a través dun ou outro procedemento metodolóxico de estudo e cales son parte de nós ao tratar de interpretar o fenómeno estudado. Consideramos que aí é onde reside a verdadeira reflexión deste traballo, na posibilidade de conxugar empiricamente diferentes métodos e técnicas, tan dispares, para desenvolver unha análise (descritiva e interpretativa) da realidade, de sorte que chegamos a obter un contraste dos resultados que nos propiciaría a conclusión de formulacións acertadas sobre o fenómeno estudado.

0.8. Estrutura da investigación

Esta investigación, segue a estrutura dunha investigación de tipo social que responde ás características dun estudo educativo⁷, na cal daremos conta dos supostos ontolóxicos, epistemolóxicos, metodolóxicos e de aqueles relacionados co ser humano e o seu entorno⁸.



Ilustración 2 - As partes da investigación

Este traballo, co obxecto de constituír o informe dunha investigación, abórdase seguindo as premisas dun traballo con tres partes delimitadas claras: unha de carácter ontolóxico, como marco do traballo obxecto de estudo concreto, outra de tipo epistemolóxico, definitoria do desenvolvemento, e outra de tipo metodolóxico e de

⁷Non é posible considerar a percepción humana sen considerar os condicionantes, as influencias, externas e internas, por tanto, sociais que inflúen na súa opinión como ser social, parte dunha sociedade en movemento.

⁸ Márquez Pérez, E. (2009, p. 25).

aplicación de instrumentos empíricos, co fin de obter datos analizables sobre algún aspecto concreto e en relación directa coa parte teórica.

Na parte ontolóxica, definimos o contexto no que se desenvolve a investigación, para tratar de describir, comprender e interpretar o noso obxecto de estudo, os materiais musicais desde a percepción do profesorado. Ademais, temos en conta o currículo, como marco legislativo do deseño profesional docente.

Ao longo desta investigación, tivemos en consideración diferentes puntos de vista, accións, posibilidades e técnicas que, finalmente, por diversas razóns, entre as que debemos destacar as características, posibilidades e capacidades da propia investigadora e a intención final da investigación, fixeron que nos inclináramos a realizar o traballo que neste informe se describe:

Nun primeiro momento, definimos o obxecto de estudo, a definición dos materiais didácticos e musicais, así como os suxeitos da nosa investigación. A continuación tomamos conta do contexto da investigación e as posibilidades de achegamento ao coñecemento. Nun segundo momento, analizamos as posibilidades epistemolóxicas do estudo, a diversidade de paradigmas e perspectivas de análise e decidimos desenvolver o coñecemento sobre a percepción. Nun terceiro momento realizamos o estudo das técnicas e métodos posibles e coñecidos, chegando a concretar de definir un enfoque multimetodolóxico que propiciara a utilización do cuestionario e a entrevista para o coñecemento da percepción dos materiais didácticos e musicais. Baixo o paraguas da fenomenografía realizamos as análises utilizando instrumentos informáticos que posibilitaran a recolla, selección e codificación do material a analizar. Por último, realizamos un discurso coherente conducente a dar resposta ás nosas preguntas e procedemos á escrita deste documento, para a achega das súas descubertas á comunidade científica, coa finalidade de propiciar reflexións sobre a acción docente na educación superior e dentro da formación do profesorado.

Nas seguintes liñas damos conta da estrutura do informe, de sorte que se reflicta nela o traballo desenvolvido na investigación.

O **Preludio. Os materiais a través da música** (*lugar* no que estamos agora mesmo inmersos), responde a unha introdución, máis ou menos longa, e non constitúe capítulo numerado, xa que ten unha intención expositiva do que ao longo do informe se redacta. Abordamos, aquí, a estrutura da nosa escrita, as motivacións, o obxecto de estudo, o problema e as preguntas, e os obxectivos e propósitos. É importante porque amosa todo o que imos tratar e neste espazo abordamos a necesidade de coñecer o estado da cuestión.

Iniciamos a exposición dos aspectos do traballo coa presentación da **Parte Ontolóxica**⁹, nela tralamos de expor o que sabemos sobre o contexto no que se desenvolve o fenómeno que queremos estudar, o suxeito da nosa investigación e o obxecto de estudo. Para esta parte escribimos o capítulo I, II e III.

O **Capítulo I, A educación musical. Desenvolvemento, currículo e didáctica musicais**. da conta do contexto da nosa investigación. En primeiro lugar, realizamos una breve análise das cuestións musicais relacionadas co desenvolvemento da persoa, sobre todo no segundo ciclo da etapa infantil, entre os 3 e os 6 anos. Prestamos atención á psicoloxía musical que fundamenta a importancia da música e á utilización dos materiais didácticos e musicais para as/os nenas/os pequenas/os. Esperamos deixar constancia xustificada da importancia dos materiais na música desde a primeira etapa educativa desde o punto de vista evolutivo do ser humano. A continuación, realizamos a exposición do desenvolvemento curricular da música no ensino. Analizamos o currículo e o seu desenvolvemento a nivel nacional pero, sobre todo, autonómico, tanto desde o punto de vista dos materiais, como dos contidos musicais, para chegar ao seu desenvolvemento local. Consideramos de importancia saber como chegamos, onde estamos e porque a nosa historia da educación recente particular nos leva a necesitar un estudo destas características. Por último, abordamos o desenvolvemento organizativo docente, en relación aos materiais, en relación a análise do espazo, os tempos e a colaboración entre o profesorado.

O **Capítulo II, A/O mestra/e. Formación e competencia en materiais didácticos e musicais** constitúe o que nesta investigación é o suxeito investigado, a quen sometemos a todas as preguntas, quen pode sentirse ferido coas nosas afirmacións, ou admirado por elas. A nosa particular “cobaia”. A propia investigadora síntese identificada, como docente profesional na procura dunha infancia escolar feliz, da que intenta formar parte activa. Neste capítulo realizamos un repaso pola formación docente no noso país. Prestamos atención aos últimos acontecementos dentro do marco europeo a na converxencia da educación superior. Ademais, expoñemos as competencias docentes e a súa repercusión na formación (inicial e continua), o tipo de preparación musical, así como a experiencia docente. Neste capítulo, tamén, damos conta do papel e das funcións docentes, en relación aos materiais didácticos e musicais, na etapa infantil.

⁹ Entendemos o concepto “ontoloxía”, desde un punto de vista práctico, como un recurso creado por nós que comprende o entendemento común e compartido sobre un dominio (tema, proposta dialéctica, conxunto de obxectos representados nela...), que permite a comunicación entre as/os estudosas/sos interesadas/os no seu coñemento (Chantal, 2002, <http://elies.rediris.es/elies18/531.html>).

O **Capítulo III, Os materiais didácticos e musicais**. Aborda o tema central, o noso obxecto de estudo: os materiais. Ao longo do mesmo tratamos de desenvolver unha análise ontolóxica que nos axude a definilo e concretalo dentro do noso estudo. Ademais, ampliamos o punto de mira para ter en conta as particularidades dos materiais musicais, a súa posible descrición clasificatoria, e tamén as perspectivas de estudo desde a pedagogía actual da tecnoloxía educativa. Ademais, pretendemos achegarnos á realidade epistemolóxica do estudo dos materiais, abordando as súas características e posibilidades de análise escudriñadas ata o momento.

A **Parte Epistemolóxica** do noso estudo, presenta as diferentes maneiras de escudriñar, na basta bibliografía relacionada coas diferentes formas de coñecer cientificamente, un fenómeno (no noso caso educativo) que ás veces, a complexa descrición do estudo e mesmo a ambigüidade que supón ocultarse detrás do finísimo velo palabra “educación” resulta difícil situar, nunha ou outra perspectiva. Dentro desta parte escribimos o capítulo IV.

O **Capítulo IV, O pensamento docente e a investigación en materiais didácticos e musicais**. É un apartado, que pola súa importancia pensamos que debía constituír un capítulo independente. Está relacionado co pensamento docente, xa que constitúe unha parte daquel paradigma, no noso caso centramos a atención na análise do coñecemento, uso e valoración que fan dos materiais didácticos e musicais os docentes. Expoñemos as diferentes ópticas desde as que se ten analizado a percepción e explicamos a nosa decisión final de combinar perspectivas como unha maneira de interpretar e coñecer un fenómeno tan complexo como é a percepción docente dos materiais.

A **Parte Metodolóxica**. Para analizar a realidade que nós queremos coñecer e que consideramos, ademais, de suficiente relevancia científica e educativa como para expoñela á comunidade educativa debemos considerar algunhas das fundamentais ópticas epistemolóxicas así como definir a nosa base ontolóxica, coa finalidade de escoller as técnicas máis adecuadas en función das posibilidades reais da investigación. Supuxo un dos traballos máis difíciles, sabida a complexidade e diversidade de métodos, a mestura, ás veces pouco definida, en relación coa necesidade de analizar a utilidade ou pertinencia de cada unha, das súas técnicas e instrumentos, pero sobre todo, das posibilidades. Non resulta fácil, despois de tanto traballo, admitir que os aspectos que máis condicionan unha investigación son o factor humano e a comprensión, sempre tardía, das limitacións da propia investigación e dos seus compoñentes (técnicos, organizativos e humanos). Para este fin, expoñemos

brevemente os *supostos metodolóxicos* que conforman o estudo da percepción docente, pero tamén aqueles que abordan o estudo empírico dos materiais. Desta maneira, explicamos detalladamente a escolla da nosa perspectiva de investigación, as razóns e as dificultades no momento de abordala, tendo en conta as características dela. Para a explicación desta parte escribimos o capítulo V e VI.

O **Capítulo V, *Estratexias metodolóxicas***¹⁰. Implica o inicio da terceira parte do noso informe, o estudo empírico. Neste capítulo realizaremos unha exposición exhaustiva dos puntos que, relacionados cos enfoques escollidos, necesitamos para desenvolver o noso estudo. Daremos conta das técnicas de achegamento aos datos da realidade analizable, das súas virtudes e inconvenientes, así como da súa pertinencia neste traballo. Fai referencia ás finalidades que persegue o estudo descritivo e interpretativo. Responde á inquietude de expoñer con claridade o deseño de planificación seguido para acadar os obxectivos propostos. Da conta do proceso de traballo de campo. Neste capítulo expóñense os instrumentos, o seu deseño, fases e proceso de construción, así como a obtención da versión definitiva. Damos conta da selección da mostra, do achegamento á mostra e das diferentes fases de aplicación das técnicas.

O **Capítulo VI, *Presentación dos resultados. Análise e interpretación.*** Responde á exposición da análise e a presentación da interpretación dos datos, así como dos procedementos para levala a cabo. Desde o tratamento dos datos, en función da perspectiva, ata o emprego de ferramentas informáticas para a codificación, categorización e extracción de datos relevantes para a investigación. Presentamos as dificultades e as solucións que atopamos en cada caso. Ademais, procédese á integración analítica dos datos coa finalidade de atopar un camiño común que nos leve a interpretar a realidade do xeito máis aproximado a como a ve o docente analizado, onde os materiais representan un conxunto de coñecementos de carácter holístico e diverso, en función das súas características idiosincráticas.

As **Conclusións** conforman o “éxtase” de toda investigación, e non podemos consideralas un capítulo máis. Son a razón última de calquera traballo destas características, e requiren un tratamento especial, como parte do ***Da Capo al Coda*** da nosa particular partitura musical, que invitan a continuar disertando sobre este tema de investigación, ou supoñen, se non se dá para máis (o factor humano) un ***Da Capo al***

¹⁰ “En Ciencias Sociales (...), existen por lo menos tres tipos de estrategias metodológicas: las cuantitativas, las cualitativas y las de triangulación”. Martínez López, J. S. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. *Asesorías del Área de Investigación*. México D. F.: Universidad Mesoamericana, p. 6.

Fine procurando, aínda que só atopemos unha resposta á percepción docente no estudo. Preséntase como o colofón final deste traballo. Nel presentamos as conclusións ás que chegamos escoitados os docentes, e a tenor dos datos vertidos a partir da realización do estudo. Neste capítulo, ademais, ofrecemos algunhas vías de continuación para o estudo e a necesidade de seguir abordando esta temática en investigacións futuras. Este capítulo, ademais, da conta das necesidades vividas ao longo do traballo, de maneira que, propoñemos cambios e melloras, a modo de autocrítica, a través da resposta a unha pregunta sa para a/o docente: *Se puidera volver empezar, faríao así?*

0.9. Peche

A análise dos materiais son abordados, neste estudo, no encaixe da etapa infantil, e a influencia da música está implícita en cada unha das páxinas deste escrito.

A pesar da importancia do punto que aquí temos tratado, non o consideramos capítulo por carecer de forma concreta, en canto ao seu obxecto dentro do estudo. Así e todo, constitúe un apartado de importancia, xa que define os nosos pensamentos ao longo do desenvolvemento deste estudo.

A finalidade desta parte foi a de presentar brevemente as ideas chave do noso estudo, a súa estrutura e as dimensións que abordaremos ao longo desta escrita. Desta maneira, presentamos a estruturación da nosa tese, de xeito claro e breve. O investigador que se achegue ao estudo, pode dar conta dos capítulos, coñecelos de antemán e introducirse neles, se é do seu interese. Do mesmo xeito, ten información detallada do que atopará neles, dos diferentes aspectos que se abordan e do xeito de facelo.

Este apartado, con forma de capítulo pero sen categoría de tal, tenta dar mostra do que ao longo deste informe imos ir expoñendo minuciosamente. Constitúe unha alínea introdutoria, porque en sí mesma, recolle o resumo exhaustivo do que ao longo da investigación puidemos estudar, revisar, comprender e analizar, para chegar a desenvolver o noso estudo. Desta maneira, non sendo un capítulo como tal responde a unha necesidade de presentar o estudo, as súas ideas condutoras e iniciar a comprensión do desenlace dun estudo deste tipo. Será ao longo dos seguintes capítulos e nos seus parágrafos que poderemos desentrañar cada unha das incógnitas que no punto das preguntas orientadoras nos fixemos, tendo en conta as afirmacións, que poderemos, ademais, reafirmar ou refutar.

A PARTE ONTOLÓGICA

“Un día el compositor John Cage comenzó a golpear un gong delante de un grupo de personas. Cuando hubo pasado media hora alguien dijo: ‘¡Pare! ¡me estoy volviendo loco!’ Cage paró. Otra persona dijo: ‘¿Por qué paró?, empezaba a ponerse interesante’.”

Murray Schafer (1994)



Camiño Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

Introdución

Un estudo, de carácter científico, se conforma a través do coñecemento dunha ontoloxía concreta, conformando o marco teórico no que circunscribe os achados acadados. A ontoloxía dun fenómeno responde as cuestións de: que é, como é, onde está, por que é (...) e un diverso etcétera que nos permite fixar o punto de partida no que estamos, como indicador de inicio e como posibilitador da continuación da investigación. Desde este punto de vista, ofrécenos a visión dos aspectos máis relevantes do fenómeno sobre o que queremos saber. Partimos da base de que o coñecemento dos materiais musicais conforma un conxunto no que se integran tanto o coñecemento dunha área de especialidade (neste caso a educación ou a pedagogía musical) como de outras afíns (a educación infantil, a psicoloxía, a didáctica...), xunto co coñecemento xeral.

A ontoloxía que nos arrodea neste estudo é a que ten que ver co docente, a educación infantil, o ensino musical e os materiais didácticos utilizados nas escolas de educación infantil para a música, no sistema educativo español, no marco sociocultural galego. Os capítulos que abordan estes aspectos do noso traballo de investigación son:

- **Capítulo I.** A Música, desenvolvemento, currículo e didáctica musical.
- **Capítulo II.** A/O Mestra/e, formación e competencia en materiais didácticos e musicais.
- **Capítulo III.** Os Materiais didácticos e musicais.

A través dos capítulos que conforman esta parte trataremos de ofrecer un marco explícito para o seguimento da investigación en relación á orixe das ideas que conforman a mesma. A estrutura do traballo escrito vese reflectida nesta parte, tanto nos criterios como nas relacións e atributos que se asigna aos conceptos cos que se traballa nela.

Os criterios que definen a análise do estudo teñen que ver con aspectos relacionados co propio material. Por unha banda, os criterios físicos, aqueles compoñentes que lle asignan unhas características concretas ao material (tamaño, forma, son, material constitutivo, etc.), e os criterios relacionados coa educación (desenvolvemento, currículo, didáctica, etc.). Por outra banda, o estudo ontolóxico posibilita a comprensión das relacións que se establecen entre os elementos do estudo. Os materiais teñen sentido no momento en que entran en acción a través do profesorado, cando son manipulados polo alumnado, na medida en que son útiles na didáctica musical, nos tempos e nos espazos en que a organización do centro

flexibiliza a súa utilización nas aulas e fóra delas. Ademais, o material é portador duns atributos que significan o seu uso e amplifican a súa valoración por parte do profesorado, condicionando a súa percepción. Por último, pero non menos importante, abordamos o concepto material, que pola súa complexidade para o establecemento de clasificacións, tipos, etc., fai necesario ter en conta a súa orixe e historia dentro do marco da pedagogía e a educación musical.

Capítulo 1. A educación infantil. Desenvolvemento, currículo e didáctica musical

“Si la música incide de una manera tan abierta en la conducta humana, sería injustificable que esta dimensión del saber no fuera utilizada en la educación de la infancia”.

Seashore (1967, p. 28)

1.1. Introducción

Este capítulo responde á necesidade de presentar o contexto no que a/o docente desenvolve o seu labor, pois a docencia non se realiza a cegas.

Como veremos, son moitas/os as/os investigadoras/es de relevancia que ao longo do século XX trataron o tema musical nas idades infantís, elaboraron estudos que tiveron como consecuencia o desenvolvemento de metodoloxías musicais diversas e un compendio de materiais integrados para a ensinanza musical, nalgúns casos. Non pretendemos facer unha descrición do desenvolvemento musical na primeira infancia a través dunha visión que leve ao estereotipo ou a negación da individualidade humana, tan só queremos ofrecer as posibilidades de aprendizaxe en función das diferentes teorías, na realidade da utilización dos materiais.

A historia da psicoloxía musical experimentou diversos cambios de perspectiva nos setenta últimos anos. Entre as razóns, Swanwick (1988, pp. 24-40) destaca a falta dunha estrutura conceptual sólida, realizándose experimentos e observacións sen unha perspectiva ou sentido de prioridade claros. As/Os investigadoras/es de campo parecen esquecer ás veces que o problema central é explicar “a estrutura e o contido da experiencia musical” (Sloboda, 1986). Unha excepción témola con Seashore (1983), cuxa obra clásica *The Psychology of Music* é de contido amplo e ben estruturado á vez. Desde a perspectiva da área do desenvolvemento infantil, Hargreaves (1986, p. 3) lamenta a inexistencia de “teorías psicolóxicas coherentes sobre los procesos evolutivos específicos que subyacen a la percepción, cognición o interpretación musical de los niños”.

Debemos ter en conta que, estes estudos inflúen nas posibilidades dos currículos formativos, por exemplo, unha visión simplista e mecanicista (de compromiso do home coa música, das investigacións do pasado) influíu na formulación dos *curricula* musicais, sobre todo en Norteamérica, que tenderon a unha

preocupación polas propiedades físicas do son (Swanwick, 1988, pp. 25-26). A principal dificultade no intento de deseñar unha educación musical, esencialmente a partir dos fenómenos psico-acústicos de ton, timbre e similares é parecida á existente entre a relación das investigacións sobre as medidas fisiolóxicas e a educación. Nas escolas infantís tendemos a manexar *materiais* musicais despoixados dos *elementos* de carácter e estrutura dos que forman parte.

Ademais, algúns psicólogos do século XX tentan recoñecer diversos modos de abordar a música, o que levou a establecer unhas categorías rudimentarias (Swanwick, 1991, pp. 27-29). Ortmann dividiu as respostas do oínte en “tipos” (Schoen, 1927), mentres que Valentine (1962) as distribuía no que chamou modo “asociativo” de escoitar música en dous subconxuntos: modo “fundido” (relacionado coa música) e modo “non fundido” (representación máis libre da fantasía). Tamén, noutras áreas houbo un movemento similar; por exemplo, o prestixioso educador da arte visual Herbert Read intentou equiparar catro categorías de pintura e debuxo de nenos cos catro tipos funcionais de Jung: pensamento, sentimento, sensación e intuición (Read, 1956).

España, nas últimas décadas, asistimos a unha destacable produción científica e didáctica en relación ao desenvolvemento musical infantil. Contamos con propostas musicais validadas a través de estudos relacionados coa psicoloxía infantil e a importancia da música no desenvolvemento inicial da nena e o neno (Malagarriga, 2002; Bermell, 2003; V. Alonso, 2003). Estes traballos (entre outros) ímolos ter moi en conta no contido e concreción dos seguintes apartados.

A análise da didáctica e das pedagogías musicais actuais (Díaz, 2004; Jorquera, 2004) mostran a importancia da música no desenvolvemento integral da persoa, aspecto xa observado por pedagogos como Willems ou Dalcroze (entre outros) a mediados do século pasado, que seguen en auge en países de referencia (Refsum, 2007; Mulheron, 2008) e que demostran a necesidade de ter presente a música, tamén e sobre todo, nos primeiros anos da vida da nena e o neno.

Este capítulo mostra, ademais, o currículo infantil en relación á música e aos seus materiais, coa intención de poñer de relevo unha parte do contexto do estudo, o curricular, amosando as características do mesmo no desenvolvemento musical na etapa infantil, concretamente no 2º ciclo.

Ademais, neste capítulo, abordamos aspectos do desenvolvemento didáctico relacionados coa organización de centro que influencian na percepción docente dos materiais didácticos e musicais. Tentamos dar conta dalgúns dos condicionantes que

marcarán a percepción docente dos materiais, como son o espazo, os tempos educativos, e a colaboración dentro do noso marco curricular.

A intención deste capítulo é fundamentar a necesidade de incorporar de maneira íntegra e consciente a música, a través dos materiais, no momento de iniciar de forma consciente ao neno na súa aprendizaxe musical, o que é sinónimo de profesionalidade docente. Neste capítulo presentamos as bases psicolóxicas e o desenvolvemento musical das nenas e nenos de 3 a 6 anos.

1.2. A música na infancia

A miúdo, escoitamos falar do interese da música na formación da nena e o neno desde os primeiros momentos da súa existencia. Estamos acostumados a concederlle á escoita da música unha importancia case mística. Non obstante, como docentes, non sempre desenvolvemos tarefas musicais ou seleccionamos materiais auditivos comprendendo realmente as atribucións que ten a música nos distintos momentos da vida, sobre todo da vida infantil:

“La edad de 0-6 años es un período crítico del desarrollo infantil. Se trata de una etapa prioritaria que requiere la máxima atención. (...) La música en edad infantil no está concebida en sí misma con una finalidad netamente educativa, pero cuando es utilizada adecuadamente adquiere un alto valor y puede considerarse el mejor de los recursos didácticos.”

Bernal e Calvo (2000, pp.8-19)

1.2.1. A música e os seus elementos

A materia da arte musical é o son que é, á vez, material e espiritual. O son é un fenómeno fisiolóxico que se orixina no oído interno, sendo a súa base material a vibración sonora. Ten catro características: unha cuantitativa (a duración) e tres cualitativas (altura, intensidade e timbre) (Willems, 1981, p. 45).

O estudo dos parámetros do son (intensidade, duración, altura e timbre) serán achegados á/ao nena/o a través da educación musical¹¹. Este estudo ten que ver co interese e importancia docente de coñecer, utilizar e valorar a manipulación e a exploración de obxectos sonoros, materiais audibles, instrumentos, etc., co fin de achegar á/ao nena/o unha comprensión do son e da música. Deste xeito, a percepción, que como docentes teñamos dos materiais de música, determinará, en

¹¹ Este tipo de ensino é denominado dentro da educación musical, como educación audioperceptiva.

gran medida, o labor que como mestras/es realicemos coas/os cativas/os no ámbito da educación musical¹².

Alvin (1967) comenta que os elementos cualitativos da música (altura, intensidade e timbre) son partes inherentes do son como sustancia acústica. Determinan o que Altshuler chama “respostas talámicas” (sensacións que non necesitan ser interpretadas polas funcións superiores do cerebro)¹³. Os elementos que dan forma e sentido expresivo á música son os producidos polas relacións entre sons: o ritmo (relación entre diferentes duracións do son), a melodía (relación entre alturas sonoras) e a harmonía (combinación de sons de diferente altura sonora). A aprehensión destes elementos da música require algún proceso intelectual, aínda que este sexa baixo. A/O mestra/e que imparte os coñecementos musicais debe ter en conta esta condición no xeito de empregar certos materiais como instrumentos sonoros ou como instrumentos musicais, como forma de achega e coñecemento do son á/ao nena/o de educación infantil.

A música é unha linguaxe que serve ao ser humano para expresarse e comunicarse. É unha linguaxe universal, chea de expresividade, suxestión, evocación, eminentemente activa, globalizada e integradora. No neno, a música exerce un impacto tal que se converte en fonte de enerxía, actividade, movemento, alegría e xogo (Bernal e Calvo, 2000, p. 9). A definición máis estendida e tradicional é a que define a música como a “arte de combinar sons no tempo”.

A estrutura musical é a característica que define, en última instancia, a individualidade, a orixinalidade e a calidade musical (esta non se atopa no nivel da invención de novos materiais sonoros, nin na produción de xestos expresivos, senón na relación singular creada pola estruturación musical). A estrutura musical é simplemente a efectividade con que un xesto expresivo é relacionado auditivamente con outro:

“Meyer [1956] muestra cómo dentro de una cultura musical concreta surgen expectativas que se cumplen, demoran o inhiben. Las figuras musicales incompletas suscitan el deseo de culminación. La omisión de una nota en una escala conocida crea la necesidad de oírla; (...)”.

Swanwick (1991, p. 36)

¹² Agosti e Rapp (1988) falan das posibilidades de crear unha linguaxe escrita para a comprensión dos parámetros do son, de moito interese para os nenos e nenas pequenos. *Cit.* en Bernal e Calvo (2000).

¹³ Ira M. Altshuler, *Retrospect an Perspective*, M.T. Kansas, The Allen Press, Lawrence, 1952, p. 15. *Cit.* en Alvin (1967, p.86).

A etapa de educación Infantil, segundo Muñoz (1994, p. 354) en relación aos elementos da música (ritmo, melodía e harmonía), centra a súa atención principalmente na sensibilización, vivencia e interiorización do ritmo como base, a partir do cal se desenvolven o resto dos elementos musicais. A melodía adquire especial relevancia a partir das actividades de canto (material sonoro) e de outras que nos permiten xogar a interpretar liñas melódicas para chegar á comprensión da harmonía. Unha estrutura musical clara e de calidade na música empregada para a aprendizaxe infantil permitirá á/ao nena/o un desenvolvemento amplo e conciso no eido musical, que o levará a un desenvolvemento das facultades psíquicas e físicas a través da música e da manipulación de materiais musicais de movemento e psicomotricidade.

A/O mestra/e debe coñecer as características do son e a música de maneira que realice a elección dos materiais didácticos e musicais en función das necesidades e intencións educativas que persiga en cada momento.

1.2.2. A nena e o neno na música

A música ocupa un lugar transcendental no desenvolvemento integral do individuo. Nun espazo rico en experiencias educativas (como pode ser a escola), o coñecemento que o profesorado teña do seu alumnado e dos materiais didácticos e musicais ao seu alcance posibilitará o seu adecuado emprego e a súa adaptación ao medio. Desta maneira, a educación musical da/o nena/o poderá ser o máis enriquecedora e axeitada posible.

Willems (1981, pp. 40-41) considera que os primeiros pasos na infancia deben ter un importante aporte musical. A música na/o cativa/o, como na/o adulta/o, estímulaa/o, constituíndo un elemento básico no desenvolvemento infantil:

“La música tiene el poder de afectar el ánimo porque contiene elementos sugestivos, persuasivos y aun obligantes. (...) Cualquiera que sea el propósito, la música se relaciona siempre con experiencias propias del hombre, pues ha nacido de su mente, habla de sus emociones y expresa su gama perceptual. Tiene el poder de alcanzarlo”.

Alvin (1967, p. 84)

A aprendizaxe musical comeza coa percepción que, desde o nacemento e mesmo antes, a/o nena/o é quen de sentir, sendo o oído a fonte por onde lle chega toda clase de experiencias sonoras:

“La musicalidad, capacidad de percibir, sentir y expresar la música, existe en mayor o menor grado en todas las personas, es necesario desarrollarla, y potenciarla. Todos los niños tienen la posibilidad de desarrollarse musicalmente; y es el medio familiar y la sociedad en general quienes deben favorecer estos aspectos que de manera decisiva, van a contribuir en la formación y desarrollo de su personalidad”.

Fridmann (1988, p. 113; *Cit.* en Bernal e Calvo, 2000, p.23).

Nestas idades o máis importante é que as/os nenas/os aprendan a desenvolverse harmoniosamente a través da música, máis que chegar a ser músicos. Os materiais didácticos e musicais dos que podemos dispoñer son, neste sentido, moi variados, creativos e versátiles. Desta maneira a/o nena/o pode chegar a ser crítico do que escoita, obxectivo da súa elección e non só deixarse levar polo entorno e as modas (Agosti e Rapp, 1988, pp. 16-17).

Hemsey de Gaínza (1964, pp. 24-25) caracteriza á/o nena/o como un ser fisicamente activo e inquedo (con movemento e actividade), un ser emotivo (que aprende a través do cariño) e un ser profundamente musical. A/O nena/o debe ter a oportunidade de escoitar e/ou executar música de diversos xéneros, iniciando o traballo coas cancións infantís máis achegadas á súa comunidade. A música que a/o mestra/e ofrezca será da mellor calidade posible. Ao mesmo tempo, os materiais que achegamos ás nenas e nenos deben ser de certa calidade en relación ao son e a musicalidade que poidamos obter da súa manipulación.

1.2.3. A educación musical na educación infantil

A mediados do século XX aínda se consideraba a educación musical como un fenómeno recente, segundo o Congreso Internacional de Música, organizado pola UNESCO. Falábase entón, da educación musical como un acontecemento favorable. En 1953 se fundaba a I.S.M.E., a Asociación Internacional de Educación Musical. Este proceso de desenvolvemento da educación musical tífase iniciado xa, en occidente, durante o século XIX. Un exemplo deste desenvolvemento é o do compositor Liszt, que inicia a educación musical nos centros de Hungría polo ano 1925.

Con respecto á música e ao seu ensino Willems (1981, p. 20) apunta que “el arte supera la pura razón. En resumen se puede decir: mediante la instrucción se informa, con la enseñanza se imparten conocimientos, con la educación se forma.” Hemsey de Gaínza (1964, p. 50) reflicte que o ensino musical non consiste nunha mera exposición da materia por parte da/o mestra/e, senón que é un activo intercambio de experiencias e emocións entre esta/e e as/os nenas/os. A mestra ou mestre teñen que ter un profundo coñecemento da psicoloxía musical da/o nena/o de educación infantil:

“El oído, el ritmo, el interés musical que manifiesta un niño de tres años es, en la mayoría de los casos, reflejo de la musicalidad natural y activa de su madre o de las personas que lo rodean y no un producto de la herencia o de las meras aspiraciones que puedan alimentarse respecto de las condiciones musicales de la criatura”.

Hemsey de Gaínza (1964, p. 52)

O desenvolvemento integral do neno pasa hoxe por ter en conta unha adecuada e profunda educación musical desde os primeiros momento da educación. Isto dános unha idea da importancia que adquiriron ao longo dos últimos 60 ou 70 anos, en Europa e Estados Unidos, os pedagogos que concedían gran importancia ao ensino musical nos primeiros momentos da infancia. Nun artigo sobre Kodály, importante pedagogo musical húngaro, líamos en 1966:

“Hace alrededor de 16 años, la UNESCO organizó una conferencia sobre la educación musical y ante la pregunta: ¿cuándo conviene empezar el estudio de la música?, respondí: ‘nueve meses antes del nacimiento’. Desde entonces cambié de parecer y hoy respondería: ‘Nueve meses antes del nacimiento de la madre’”

Willems (1981, p. 25).

A educación Infantil é unha etapa que legalmente, en España, comprende desde o nacemento ata os seis anos de idade cronolóxica. A maior parte dos educadores non entenden a música na educación senón é desde a educación musical e integrada á globalidade desta etapa (Swanwick, 1991, p.100): “La educación musical consiste, concretamente y en la práctica, en activar estos elementos [os musicais] dentro de un contexto de valores institucionales a nivel social, cultural y político.”

Hemsey de Gaínza (1964, p. 51) e Willems (1981, pp. 25-61), entre outros, establecen que o ensino musical debe de iniciarse no fogar, a través, en primeiro termo, da nai. Agora ben, a educación musical na infancia consiste nunha actividade clara, unha actividade docente organizada e concreta con fins que acheguen ao neno ás experiencias musicais a través dos materiais. Willems (1981, p. 17) avisa dos abusos de tendencias como as que pretenden que todo é xogo e nada máis que xogo, que a liberdade é total, crer que o neno é realmente creador, ou abusar dos medios audiovisuais. Unhas liñas máis adiante comenta que:

“(…) aunque admitimos que los creadores deben disfrutar de una *libertad total*, la situación cambia tratándose de los educadores. Estos tienen *responsabilidades* y deben ser muy prudentes frente a las nuevas ideas, a menudo disolventes (...) Y sobre todo es importante respetar en los primeros pasos de la educación musical la naturaleza del niño y encarar la estructuración de las diversas funciones nerviosas profesionales y creadores, ya aficionados, en el sentido constructivo del término”.

Willems (1981, pp. 21-22)

As claves da iniciación musical dos máis pequenos, segundo Willems (1981, pp. 26 e ss.) están nos seguintes puntos:

- A linguaxe e a música.
- movemento sonoro a través do ritmo.
- A frauta de émbolo para o recoñecemento melódico.
- A educación rítmica¹⁴.

Desde un primeiro momento, os Países do Leste e Rusia á cabeza, deron moita importancia á educación musical, como un asunto que pertencía ao Estado. A educación musical foi obrigatoria, a razón de tres leccións por semana, con canto todos os días, e a miúdo actividades de movemento.

Esta educación global esixe por parte dos profesionais docentes un conxunto de calidades pedagóxicas, que non sempre é posible atopar. As/Os mestras/es deben coñecer as principais bases psicolóxicas da educación musical e deben saber que o son posúe catro propiedades fundamentais, a saber: duración, intensidade, altura e timbre. Pero ademais, o ritmo debe relacionarse coas funcións fisiolóxicas do ser humano (motricidade, dinamismo, movementos naturais) tales como a marcha e a respiración (Willems, 1981, pp. 34-36).

Willems auguraba, na década dos 60, que as xeracións seguintes terían, con regularidade, actividades musicais na escola. Insistía en que esta educación deba ser asequible a todo o mundo, desde o momento en que partimos do principio de que a música está no ser humano e non fóra del. Nós desexamos aferrarnos a esta idealización da educación musical.

Nos primeiros anos da escolaridade (educación infantil), a finalidade principal é a exploración sensorial e a estimulación do control manipulado limitado. Kraus (1990) comenta que:

“(…) la enseñanza musical procura desarrollar las facultades creativas del niño lo mismo que toda la educación ‘estética’. Esto tendrá lugar solamente si la enseñanza musical no se la considera como una materia técnica subsidiaria”.

Kraus (1990, pp. 43 e ss.)

¹⁴ As tendencias materialistas do século XIX quixeron outorgar o primeiro lugar ao desenvolvemento rítmico en educación musical. Willems (1981, p. 32) sinala: “el ritmo tiene la prioridad y la melodía, la primacía”.

Willems (1981, pp. 40-41) considera que o mestre debe observar as dificultades que presenta o neno en relación á aprendizaxe musical e axudarlle nos puntos débiles. Ademais, o profesor ten que conquistar ao neno a través da música, do material sonoro, os cantos infantís, os ritmos, os movementos, etc.

A educación musical está ao alcance de calquera neno, sexan cales sexan as súas cualidades musicais, os seus “dons” específicos ou talentos artísticos:

“Lo realmente importante es considerar que toda persona es susceptible de sensibilizarse a la música, o lo que es lo mismo, que la musicalización es producto de la educación a la que toda persona tiene derecho”.

Bernal (2005, pp. 8-19)

1.2.4. A música como base da aprendizaxe globalizada na infancia

O século XX deu voltas e máis voltas arredor da educación ata chegar á comprender que o proceso educativo debe considerarse desde o tratamento global da persoa, entre outros puntos fundamentais para o seu desenvolvemento. Os plans de educación foron investigados, informados e postos na aula trala súa validación e aínda así, existe un serio problema de interpretación na posta en práctica dos seus recursos, por falta de reflexión, entre outros aspectos, sobre a valoración e o coñecemento dos mesmos, isto é, o seu sentido nas aulas. Ademais, falta, moitas veces, ter en consideración ás/aos docentes, na súa opinión sobre a realidade que viven.

A educación musical pode ser a lupa, que desde a neuropsicoloxía funcional, podería ofrecer posibilidades para estimular o cerebro e así atender non só aspectos da educación xeral, senón as cuestións relacionadas coa Atención á Diversidade (Alvín, 1997, *passim*). En calquera caso, falamos de educación musical integrada, dirixida a un alumnado heteroxéneo e onde a resposta é cognitiva, pero tamén motora, verbal, sensorial, sensitiva, etc., onde o mestre debe estar provisto de materiais e recursos educativos necesarios, pois en liñas xerais, sempre existen cuestións específicas de aprendizaxe, ao longo da escolarización, e demandan unha atención concreta e un amplo campo de investigación que a fundamente.

Podemos potenciar as funcións cognitivas por medio da música, a través dos seus materiais, respectando as diferenzas individuais e colectivas, dentro das funcións cognitivas de cada alumno expoñendo e analizando os materiais que os métodos musicais, desenvolven na educación dos cinco sentidos, tratando de mostrar ao mestre alternativas relacionadas cos procesos de ensino e aprendizaxe, froito de anos de investigación na educación infantil e musical... E tendo en conta o desenvolvemento curricular na procura dunha educación integral a través da música.

1.3. O desenvolvemento musical na infancia

Este epígrafe dámos unha visión da importancia da música desde os estudos psicolóxicos máis relevantes. Pola nosa parte, este apartado pretende dar unha visión completa do desenvolvemento musical na infancia co fin de ter unha comprensión máis ampla dos materiais didácticos e musicais e as súas características dentro da educación musical. Tratamos de reflectir as posibilidades musicais que ten a/o nena/o pequena/o en relación ao seu desenvolvemento global a través dun achegamento á psicoloxía musical e aos seus estudos. O traballo coa música pode contribuír a aquel proceso a través dos materiais.

Durante o século XX desenvolveuse un importante labor na actividade investigadora, pero será no último terzo, principalmente nos anos 80, cando teñamos a maior actividade, tanto na Psicoloxía Evolutiva como na Psicoloxía Musical (Lacárcel, 1995, pp. 51-52).

As distintas teorías musicais existentes en psicoloxía tratan de explicar o comportamento do suxeito ante o fenómeno musical. Fundamentan o desenvolvemento cognitivo describindo etapas, estadios, fases, e/ou períodos, ofrecendo de cada un deles o seu modelo ou esquema evolutivo e resaltando os diferentes aspectos dun mesmo proceso, tremendamente complexo. Expresando as mesmas dúbidas que Bernal e Calvo (2000, p. 22) preguntámonos cal ou cales de todas esas teorías é a máis auténtica ou cal é a que mellor se relaciona co desenvolvemento musical, sendo conscientes de que as que máis éxito tiveron ao longo e ancho do século XX foron as de Piaget, Wallon, Bruner ou Vygotski, entre outros.

1.3.1. As teorías psicolóxicas no desenvolvemento musical dos 3 aos 6 anos

Nas seguintes liñas, presentamos, moi sucintamente, as teorías psicolóxicas que fundamentan o desenvolvemento musical nas aulas infantís durante o século XX e as principais tendencias desenvolvidas nos últimos anos.

Teorías e Correntes Psicolóxicas						
T. Psicométricas	T. Biolóxicas. Gesell	T. Psicosociais. Erikson.	T. da Aprendizaxe.	T. Cognitiva e Psicoloxía Musical.	T. Culturais Contextuais	Correntes Psicolóxicas e musicais actuais
Descubrir a habilidade musical, considerado algo innato.	Estudos sobre o desenvolvemento motor.	- Psicoloxía Social da música (Hargreaves). - Condutismo e Neocondutismo . Etapas. Desenvolvemento emocional ao longo da vida. Psicoloxía Social + Psicoloxía Evolutiva.	-T.do condicionamento: percepción e motivación.	- T. de Piaget. (Etapas) - T. de Gardner. (Etapas na música) - T. de Bandura. (Cofecemento observado)	- T. Ecolóxicas. (Brondebrunner). -T.Socio-históricas. (Vygotsky).	1)Corrente Cognitivo-Evolutiva: - Moog. - Swanwick. - Ross. 2)Corrente Ambientalista: - H. Gardner. 3)Corrente Interaccionista cognitivo-sociocultural: -Sloboda.
Test de aptitude musical e medición sobre a capacidade musical		Acepta a educación integral da persoa a través da música. Estudos de musicoloxía (sociedade, historia, culturas, economía, etc.)	Influencia externa. A aprendizaxe é un continuo. Non hai etapas.	- Etapas da T. de Piaget. - Etapas da música na T. de Gardner. - Cofecemento observado, na T. de Bandura.		

Táboa 1 - Cadro realizado a partir dos datos extraídos do estudo de Bermell (2003, pp. 3-63)

Segundo Bermell (2003, pp. 3-12) as **teorías psicométricas** aparecen nos anos vinte do século XX e ata os anos 60 a súa intención principal sería a de descubrir a habilidade musical (as calidades innatas para o desenvolvemento da música e o talento musical). A partir dos 70 reparten forzas en comprender a habilidade musical, a realización musical, a relación entre a creatividade e a composición, o estudo da sensibilidade estética e musical, etc. Nesta filosofía psicolóxica aparecen os Test de aptitude ou habilidade musical, entre outras medicións da capacidade musical.

As **Teorías Biolóxicas**, pola súa banda, trataron de explicar o desenvolvemento motor a través da música. Neste campo destaca Gesell (Bermell, 2003, p.17). As **Teorías Psicosociais** centráronse no campo do desenvolvemento emocional ao longo da vida (Bermell, 2003, p.18). Actualmente falamos da unión entre psicoloxía social e evolutiva, que no campo musical acepta e desenvolve unha educación integral na persoa. A música acompáñanos ao longo de toda a vida, a música forma parte dos cambios históricos, sociais, políticos e económicos dun pobo (estudo da musicoloxía).

Dentro das **Teorías Psicosociais** destaca Erikson, na relación entre o desenvolvemento da personalidade social dos nenos e nenas e a música. O individuo desenvolve a súa personalidade a través da resolución progresiva de conflitos entre as necesidades e as demandas sociais, e estes deben resolverse, aló menos parcialmente, en cada unha das etapas. Este autor ten en conta a personalidade e a cultura, e os elementos biolóxicos relacionados co comportamento social. A

continuación presentamos as etapas psicosociais deste autor, en relación ás idades que nos competen no noso estudo (citado en Bermell (2003, pp. 20-21):

2 a 3 años	Aprende a confiar en los padres.	Evoluciona Hacia la adqui. de su independencia	Autonomía, clima de seguridad y estímulo positivo.
	Si la actitud no es la adecuada: sobreprotección, demasiada exigencia, indiferencia etc. Provoca duda y merma capacidades para la adaptación al ambiente social.		Música Puede abstraer al niño y llevarle a momentos de relax. Existe una relación con el instrum. de percusión, que se agudiza el tacto y el oído.
4 a 5 años	Realiza actividades psicofísicas y movtos Juego y lenguaje.	Capacidad para crear inciativas y emprender una tarea.	Sentirse aceptado y valorado.
	Evitar que se siente infravalorado o culpable.		Música Ritmo: imitación o eco. Desarrollo mvto: imitativo y espontáneo. Cantar en grupo. Expresión con el lenguaje: dramatizar y trabalenguas.

Ilustración 3 - Cadros de Bermell (2003, pp. 20-21)

A **Psicología social da música** interésase por coñecer o contexto, os grupos sociais e políticos e a súas relacións psicolóxicas na influencia sobre o gusto musical, que Hargreaves clasifica en catro (1986): a conformidade individual con referencia ás normas do grupo; as investigacións sobre a comunicación persuasiva e a súa influencia; as relacións de dominio entre grupos sociais en relación ao uso que fan da música e a súa identificación con ela; e, a diferenzas entre os papeis expresivos e instrumentais, como variables que caracterizan ao artista (Bermell, 2003, p.24). O **Condutismo** contribúe á psicología musical no desenvolvemento da observación do comportamento. Os resultados obtidos na aplicación destas teorías cos métodos de aprendizaxe musical foron un tanto irregulares, segundo o campo da investigación. Os neocondutistas americanos obtiveron grandes éxitos naquelas tarefas centradas na consecución e mellora de habilidades na aprendizaxe musical. Madsen e Greer (1974), Madsen, Dorow, Moore e Womble (1976), Forsythe (1975) ou Murray (1972), son algúns importantes exemplos da evolución desta teoría, con importantes resultados (Bermell, 2003, pp. 25-28).

As **Teorías da Aprendizaxe** están baseadas na influencia exercida desde fóra do individuo, propoñen que o desenvolvemento é un continuo proceso externo, sen etapas. Dentro desta corrente destacan as teorías do condicionamento. Parte da base de que na medida en que o individuo experimenta a música e se expresa a través dela (a percibe) é posible unha modificación das actitudes, da súa atención, a través de recompensas (motivacións). Neste caso particular, vivenciar a música a través do

movimentos, dos materiais sonoros, ou dos materiais didácticos apropiados proporciona un goce no individuo que é xa en si unha recompensa (Bermell, 2003, pp. 28-32).

A **Teoría Cognitiva e a Psicoloxía Musical** consideran que o comportamento no proceso de ensino e aprendizaxe do alumnado está relacionado cos procesos cognitivos do individuo (Bermell, 2003, p.32). Dentro desta corrente, encadramos os estudos de **Piaget e as Teorías do Desenvolvemento**. Este autor é a figura máis considerada no estudo do desenvolvemento cognitivo pola súa transcendencia en todas as áreas educativas. Estivo influenciado pola súa formación en filosofía e bioloxía. A filosofía conduciu a poñer énfase nas formas básicas de coñecemento, como os conceptos de espazo e causalidade. A bioloxía lle conduciu a crer que a intelixencia se integra nas estruturas cognitivas, como a adaptación (a forma en que o neno se axusta aos retos do entorno). Esa adaptación ten lugar por medio de procesos complementarios de asimilación e acomodación. No musical, a participación do movemento, o xogo musical, o canto e a audición na/o nena/o é unha importante función biolóxica e intelectual que lle axuda a potenciar o proceso cognitivo e o desenvolvemento físico e emocional. Dentro desta teoría as nenas e nenos de 3 a 6 anos atópanse no período pre-operatorio, (de 2 a 7 anos máis ou menos), que se basea no pensamento representativo, intuitivo e non lóxico. É desexable que a/o docente, no momento de escoller os materiais didácticos e musicais teña en conta estas características para, por unha banda, estimular o avance do desenvolvemento individual da nena ou neno, e por outra, para que poida considerar os límites dos seus recursos, as posibilidades das nenas e nenos e valore axeitadamente a consecución dos obxectivos que pretende a través do seu emprego:

“(…) Si el dibujo de los niños es de interés para el estudio de la evolución psicológica, porque nos informan de su visión del mundo, la observación del ritmo de sus movimientos, el cómo entonan, cómo escuchan, cómo cogen los instrumentos y sus expresiones a través de las improvisaciones sean o no espontáneas, además, también nos harán partícipes de su mundo y si el profesor es un buen especialista en infantil, podrá detectar ciertas anomalías físicas o psíquicas que se pudieran corregir en su momento.”

Bermell (2003, p. 35)

En relación ao desenvolvemento musical da/o nena/o **Gardner** (citado en Bermell, 2003, p.56-59) demostrou que estas/es non producían intervalos de tons discretos ata os 18 meses aproximadamente e que o comportamento rítmico, non soe aparecer no primeiro ano de vida, xa que deben cumprirse certas condicións:

- a) a imitación dun modelo ou patrón rítmico establecido.
- b) a produción dos movementos nos nenos, cando golpean ao compás da música.
- c) a subdivisión do golpe para que poidan existir alo menos dous acontecementos dentro dun pulso regular.
- d) a omisión do golpe coa recuperación do pulso no instante axeitado despois dunha pausa, permitindo realizar pausas de silencio dentro do tempo.

Interésanos aquí, expoñer, moir brevemente, o desenvolvemento musical definido por Gardner (1987)¹⁵, polo seu interese na fundamentación do noso estudo:

Aos dous anos e medio:

- Na realización das cancións, os nenos e nenas, demostran certa organización interna de importancia, aínda o seu final establécese no momento en que este/a deixe de cantar. Denomínanse *cancións inventadas ou ilusionadas*, e forman parte do chamado xogo imaxinativo.

Entre os tres e catro anos:

- As nenas e nenos son capaces de repetir unha canción completa, aínda que non dominan ben os intervalos e non manteñen a mesma tonalidade, pero sí son accesibles ao ritmo. Só un 10% pode coordinar os seus movementos co ritmo da música en períodos moi breves, esta situación mantense ata os cinco anos.
- O ambiente musical non inflúe no/a neno/a, aínda que as investigación realizadas demostran que, nos nenos e nenas que viven en ambientes socioculturais propicios, si existen diferenzas a favor da estimulación propia do ambiente musical.

¹⁵ *Apud.* Bermell, 2003, pp. 37-41.

Aos catro anos:

- Aparecen as cancións *popurri* (Moog, 1976): unha mestura de varios ritmos e melodías para lograr unha canción nova. Isto apoia a investigación de H. Gardner (1987) sobre o desenvolvemento do canto.
- Entre os 4 e 5 anos os nenos son quen de dominar e reter proporcións específicas.

Antes dos cinco anos:

- A habilidade crecente para a imitación de palabras, fragmentos e cancións enteiras.
- A improvisación das formas da cultura musical escoitadas, ou frases musicais coñecidas, dando lugar a un cambio, procurando a imitación exacta.
- A habilidade de organizar a canción segundo o seu tempo interior ou estado de ánimo.
- A falta de habilidade para extraer información de métrica ou de harmonía.

A partir dos cinco anos:

- Inician a habilidade de sincronización música e movemento (Moog, 1976).
- Redúcese a frecuencia da canción espontánea, preocúpanse por evitar os erros. Isto é debido á mentalidade occidental, que non se arrisca á improvisación, e é máis ben metódica e disciplinaria no seguimento da música coñecida.

Ademais, debemos falar das **Teorías da aprendizaxe social cognitiva**, nas que sobresa **Bandura**, que considera que as persoas aprenden gran parte do seu coñecemento observando ás demais (isto é, a través da imitación), e que as expectativas, crenzas, autopercepcións e intencións dos individuos inflúen de xeito importante no seu comportamento¹⁶.

Segundo as **Teorías Culturais Contextuais**, o estudo do desenvolvemento humano débense de ter en conta os contextos nos que vive, o que supón observar o seu entorno físico, os escenarios creados polas persoas presentes en cada momento,

¹⁶ Bermell (2003, pp.41-46).

ter en conta o que fan, cando e como o fan. Consideran que existe unha influencia importante do tempo histórico e a cultura no desenvolvemento da persoa¹⁷.

Nas **teorías ecolóxicas de Bronfembrenner**, contéplase o ambiente ecolóxico da persoa como un sistema de catro estruturas, que van desde o escenario máis próximo ao máis afastado: o microsistema (familia, aula,...), o mesosistema (escenarios concretos que comprenden a “ese” neno), o exosistema (relaciona os escenarios que afectan ao neno pero que non lle inflúen), e o macrosistema (que comprende a cultura ou subcultura, dentro da sociedade, por exemplo, as clases sociais, os grupos étnicos, etc.)¹⁸. Segundo as ideas vertidas na **Teoría socio-histórica de Vygotsky**, para quen o desenvolvemento do individuo é inseparable dos cambios históricos e sociais, que afectan no seu comportamento e desenvolvemento, debemos considerar a zona de desenvolvemento próxima, a partir da que podemos relacionar o que sabemos co que queremos saber, establecer conexións que propicien un axeitado proceso de ensino e aprendizaxe a través da utilización dos materiais¹⁹.

A finais do século XX asistiamos a un desenvolvemento paralelo de tres correntes importantes (Latorre e Sanfélix, 1997), que denominamos **Correntes Psicolóxicas Actuais da Música**. Diferentes estudosas/os como Lacarcel (1995) ou Bermell (2003) teñen realizado un desenvolvemento profundo dos mesmos e que a continuación presentamos. Falamos aquí, da **Corrente Cognitivo-Evolutiva**, baseada nos cambios producidos ao longo do tempo e establece un paralelismo entre o desenvolvemento cognitivo e o desenvolvemento musical²⁰:

- Moog (1976) a través de técnicas de observación, explora o proceso de desenvolvemento musical na primeira infancia, Afirma que a música é o medio máis apropiado para explorar o mundo emocional nos adolescentes a través da análise das composicións musicais.
- Swanwick (1991) considera o xogo como a característica representativa da infancia, e que o neno e a nena utilizan para explorar e dominar o mundo. Seguindo a teoría de Piaget, relaciona o xogo imaxinario cos aspectos lúdicos da aprendizaxe musical.
- Ross (1984) establece catro períodos de educación musical, dos que nos interesan, aquí, os dous primeiros:

¹⁷ *Id. Ibid.*, p.59.

¹⁸ *Id. Ibid.*, p. 59.

¹⁹ *Id. Ibid.*, p.60.

²⁰ *Id. Ibid.*, 2003, p. 53-56.

1. O período de experimentación (0-2 anos) baseado na manipulación experimental de materiais sonoros.
2. O período de estruturas e pautas sonoras (3-7 anos) baseado na especulación sobre os sons vocais.

A **Corrente Ambientalista**, considera que non existen etapas evolutivas no proceso de desenvolvemento musical que sexan independentes dos sistemas simbólicos. Gardner (1982)²¹ distingue dous grandes períodos (un presimbólico e outro simbólico), interesándonos o simbólico:

- Simbólico (dos 2 aos 7 anos). Os tres tipos de respostas anteriores vanse sucedendo e perfeccionando, acadándose os principais desenvolvementos simbólicos. A partir desta idade o individuo ten alcanzado as características do oínte, do artista e do intérprete, de maneira que poden ser considerados participantes, máis o menos maduros, no proceso artístico.

Baixo o paradigma de **Corrente Interaccionista Cognitivo-Sociocultural** atopamos os estudosos que sosteñen que a habilidade musical adquirese a través da interacción cun “ambiente musical”, e que, polo tanto, este é necesario para un desenvolvemento musical sexa posible. Sloboda (1990) considera que o desenvolvemento musical parte de dous procesos:

- A enculturación: un proceso non formal da aprendizaxe, baseado en:
 - a) Existe un grupo de capacidades primitivas compartidas desde o nacemento.
 - b) Esa vivencia proporciona a cultura ao mesmo tempo que o neno se desenvolve.
 - c) O sistema cognitivo xeral evoluciona progresivamente, mentres o individuo aprende.
- A aprendizaxe: aos 10 anos (enculturación) prodúcese o proceso de maior influencia no desenvolvemento musical, sendo a partir de entón cando a aprendizaxe musical contribúe dun xeito máis decisivo.

No desenvolvemento da psicoloxía musical, destacan dúas tendencias²². Por unha banda, a **crítica musical de Gardner a Piaget**, e por outra, o desenvolvemento

²¹ *Apud. Id. Ibid*, p.58.

²² *Id. Ibid*, p.60-63.

das **Teorías culturais contextuais**²³, diversificada en dúas pólas, a teoría ecolóxica de Bronfembrenner e a teoría socio-histórica de Vygotsky.

O desenvolvemento das características dos nenos e as nenas destas idades, como aprendices da música, caracterízase por ir en paralelo ao desenvolvemento psicomotor, cognitivo e persoal-social, de maneira que forman parte inseparable do proceso de ensino e aprendizaxe musical, para propiciar un ambiente rico, que Sloboda (2005, p. 247) denomina *proceso de enculturación*. Desta maneira, os materiais didácticos e musicais, para a etapa infantil deben xiran a redor das posibilidades que ofrece o desenvolvemento humano, e propiciar ao mesmo tempo, o camiño para o seu avance.

Ter en consideración que é o que poden ou non facer en relación ao desenvolvemento cognitivo, persoal e social das nenas e os nenos de 3 a 6 anos, ofrece unha serie de criterios no momento de escoller os materiais didácticos e musicais máis apropiados para o seu desenvolvemento musical. Ademais, ofrece a posibilidade de obter datos máis coherentes na realización de actividades a través dos materiais que nos axuden a valoralos e propicien, a través da investigación-acción na propia aula, desenvolver novas estratexias cos materiais ou a creación doutros máis adecuados ao noso grupo-clase.

1.3.2. Os elementos do desenvolvemento musical infantil

Piaget expón un modelo de pensamento que consiste nun equilibrio de operacións construído a través da organización progresiva da experiencia. O neno do que falamos no noso traballo atópase inmerso na etapa preoperatoria, entre os 2 e os 7 anos. Un mestre debe coñecer a psicoloxía infantil e comprender a importancia que a música supón para o seu desenvolvemento:

“el niño se encuentra en un estado de su despertar como ser humano, música y vida deben estar unidas en una misma realidad viviente. Conviene que el educador sea además un psicólogo y que represente, para los ojos de los niños, un ideal musical y humano”.

Willems (1962, p. 21)

²³ Te One, S. J. Mulheron (2008). *Perceptions of children's rights in three early childhood settings*. (Tese de doutoramento). University of Wellington. Nueva Zelanda; Te One, S. (2010). *Early childhood education. New pathways to an uncertain future*. Action for children and youth aotearoa incorporated. (On-line) ou Refsum Jensenius, A. (2007): *Action-Sound. Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement*. Thesis Departament of Musicology. U. Oslo.

Pensamos que sería de interese facer referencia ao que ocorre no infante desde os primeiros anos do seu desenvolvemento, tratando de centrar o tema na idade concreta das nosas preocupacións, dos 3 aos 6 anos da idade. O emprego dos materiais didácticos e musicais axeitadamente polos nenos contribuirán ao desenvolvemento integral do mesmo, pola contra, unha mala elección dese material pode provocar inestabilidade no neno e no seu desenvolvemento.

A través da observación sabemos que os individuos evolucionamos coa idade e que ese desenvolvemento depende dunha interacción entre a herdanza xenética de cada un e o medio ambiente: o mundo físico, a casa, a escola, a sociedade, etc. (Swanwick, 1991, pp. 60-61). Unha segunda observación é que hai un elemento de previsibilidade sobre o proceso de desenvolvemento: aínda que cada persoa impón o seu xeito á existencia do desenvolvemento, algunhas pautas xenéricas do mesmo son un feito innegable. Este feito é como unha secuencia, un proceso ordenado de *conduta musical*: etapas acumulativas que perfilan esta conduta nos nenos e nenas, sen pretender ser dogmáticos, identifican os cambios evolutivos nunha cronoloxía bastante regular e, sobre todo, xeneralizan ese cambio ata atribuílo a “case todos os nenos e nenas”.

O desenvolvemento musical infantil deriva preferentemente das posibilidades de imitación que o neno ten, en función das súas capacidades e as características tanto físicas como psíquicas. Segundo Bernal (2005, pp. 8-19) comenta a produción sonora dependerá en gran medida da calidade do que escoita, e o ensino musical na infancia pasa por escoitar, sentir, pensar e expresar. Nesta liña fai unha descrición moi precisa do proceso:

- O oído é o primeiro órgano que establece conexións cos sistemas neuronais do cerebro en desenvolvemento. Cando as vías auditivas son operativas, permiten a formación de imaxes auditivas internas que dan lugar á linguaxe. A voz unicamente pode reproducir o que previamente escoitou o oído; aprender a falar supón a integridade de ditos centros auditivos cerebrais, sendo o oído o que fai expresar, escoitar e pensar.
- A voz é un instrumento privilexiado, o único que pode unir palabra e música; o seu poder é tan grande que afecta á totalidade da persoa e lle permite comunicar toda clase de sentimentos e emocións. A voz, como linguaxe e canto, é o instrumento expresivo máis importante, e por iso, debe converterse en toda a idade escolar no mellor dos recursos para fortalecer o aparello

respiratorio, ademais de colaborar na educación de aspectos culturais, artísticos e éticos.

- A aprendizaxe musical comeza coa percepción a través do oído; manipulando, explorando e investigando cos materiais sonoros é como se chega a sentir e comprender o son. A percepción musical ou actividade de escoita atenta implica a sensibilización ao mundo sonoro en xeral, e en particular a patróns organizados de sons, o que significa utilizar a expresión musical para aprender a expresarse musicalmente (a través da voz, do corpo, ou dos instrumentos musicais)²⁴.
- O neno ten que “aprender a escoitarse”. É preciso que o mestre teña os mecanismos que posibiliten ao nenos pequenos que poidan aprender a escoitar e que tomen conciencia do medio ambiente sonoro, dos sons que os rodean e que forman parte do noso entorno habitual. É importante que o mestre o faga dun xeito lúdico e atento. O progreso da escoita mellora outros aspectos como a ortografía, a atención ou a falta de memoria²⁵.

Mursell (1948, p. 30)²⁶ asegura que “durante el período de educación infantil y en el jardín de infancia el niño se interesa mucho más por el contenido y el encanto tonal de la música que por cualquier otro aspecto de ésta”. Moog (1976, p. 86)²⁷ di que “durante el segundo año sigue siendo la impresión sensorial del sonido, junto con el ritmo, lo que constituye el núcleo de la experiencia musical”. Será despois do primeiro ano cando os nenos empecen a manifestar a capacidade de reproducir o que oen, unha forma de dominio que aumenta progresivamente. Swanwick (1991, p. 66) indica claramente que “hay una dinámica desde el interés y gusto por el sonido hacia el control de los materiales, que es el primer giro importante en el desarrollo musical de niños muy pequeños”. Outro cambio importante que se produce entre os 18 meses e os 2 anos, e que será decisivo para a tendencia que relaciona movemento e música, é que os nenos empezan a acompañar os seus movementos co ritmo da música, presaxio de resposta ao carácter expresivo musical (se ben hai que dicir que non se

²⁴ Julia Bernal Vázquez e M^a Luisa Calvo Niño, *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Malaga, Aljibe, 2000, p. 20.

²⁵ C. Agosti-Gherban e C. Rapp-Hess, *El niño, el mundo sonoro y la música*, Alcoy. Marfil, 1988. *Cit.* en Julia Bernal Vázquez e M^a Luisa Calvo Niño, *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Malaga, Aljibe, 2000, p. 25.

²⁶ *Apud.* Swanwick, 1991, p. 66.

²⁷ *Apud. Ibid.*

da en todos os nenos) (Moog, 1976)²⁸. Aos catro anos xorde unha nova categoría de canto que Moog denomina “cantos imaxinarios”: algúns narran historias, outras son totalmente orixinais e outros incorporan elementos de cancións xa coñecidas que se recompoñen en formas distintas.

Cando as/os nenas/os chegan a escola teñen percorrido o triángulo teórico que describe Swanwick²⁹:

“Los educadores preocupados por el desarrollo de la mente deben evitar lo puramente imaginativo y lo exclusivamente imitativo. La experiencia artística une ambos elementos en un equilibrio dinámico”.

Swanwick (1991, p. 57)

Este triángulo, que presentamos a continuación, está composto por tres elementos, que chama *impulsos lúdicos* (dominio, imitación e xogo imaxinativo) a través dos que se establecen relacións entre eses tres conceptos psicolóxicos e os seus análogos musicais (control do son, carácter expresivo e estrutura) que posibilitan á música, a súa creación e a resposta a ela:

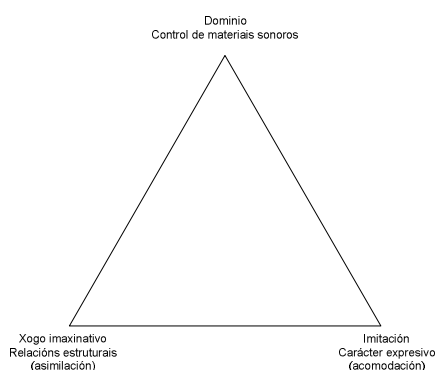


Ilustración 4 - O xogo e os elementos da música segundo Swanwick (1991, p.65)

O *dominio* representa a relación de achegarnos á música como creadores (compositores, improvisadores,...); a *imitación* representa o achegamento á música como intérpretes (músico instrumentista)³⁰; e o *xogo imaxinativo* responde a un achegamento á música como participante (escoitando unha audición).

As aprendizaxes que se desenvolven nestas fases son acumulativas, non pasamos por elas simplemente, senón que incorporamos os coñecementos antigos ás

²⁸ Apud. Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó, p. 76.

²⁹ Swanwick, *Op. Cip.*, 1991, p. 65.

³⁰ O papel do instrumentista non debería limitarse á imitación. Cada actuación do mesmo instrumentista debería ser un acto de creación, de sorpresa para o mesmo oínte. Distínguense así, os xenios da interpretación.

novas adquisicións. Segundo Swanwick³¹ son aprendizaxes acumulativas e cíclicas a un tempo.

En relación ao dominio e a imitación Bunting (1977)³² emprega os seguintes termos:

- O modo neurolóxico é a reacción do sistema nervioso con sensacións de timbre, ritmo e ton e que é bastante independente do pensamento analítico.
- O modo acústico fai referencia á interacción do son co tamaño e perfil dos edificios onde se interpreta a música.
- Os dous modos anteriores maniféstanse nos nenos de 3 a 4 anos con grande interese polos sons fortes e moi suaves, en valores de resonancia e agónica³³.
- O modo mecánico (ou impulso mecánico) aparece cando os aspectos físicos dos instrumentos determinan a organización da música; xunto co gusto pola repetición de fragmentos musicais é este un fenómeno frecuente nos nenos de 4 a 5 anos.

Dentro da categoría do xogo imitativo e metacognición podemos falar de reprodución directa de sons dun modo bastante rudimentario, empregando instrumentos musicais (Swanwick, 1991, p. 73). Os primeiros signos de imitación, os actos de *expresión* musical, empezan a aparecer nas cancións infantís. A aparición temperá da expresión musical non garda relación coas convencións musicais concretas, senón máis ben co pracer de manexar materiais sonoros.

O aspecto imitativo da expresividade pode empezar como expresión *persoal*, pero pronto se integra nunha comunidade de lugares comúns musicais, de frases feitas e melodías recibidas, de modelos rítmicos con compases e métrica estable, de síncopas e fórmulas tonais reiteradas, o que Bunting chama “a linguaxe común da música”.

Por último, segundo Swanwick³⁴, e como xa citamos anteriormente, hai oito modos evolutivos, que se definen no seu movemento evolutivo como un debuxo de desenvolvemento musical en espiral que abarca os catro primeiros na etapa infantil, e que pasamos a describir moi brevemente.

³¹ Swanwick, *Op. Cip.*, 1991, pp. 70-71.

³² *Apud.* por Swanwick, 1991, pp. 80 e *passim*.

³³ Permite apreciar a duración coa que se executa un fragmento musical (a súa lentitude ou rapidez).

³⁴ Swanwick, 1991, pp. 84 e *passim*.

Nestes tres anos de escolaridade infantil (de 3 a 6 anos) a finalidade principal é a exploración sensorial e a estimulación do control manipulativo limitado. Os materiais didácticos e musicais para o traballo destes aspectos podémolo seleccionar en función das características e as necesidades de aprendizaxe do neno e a nena:

1. **Modo sensorial:** desde os tres anos máis ou menos, os nenos poden responder ás impresións de son e especialmente de timbre. Sinte atracción polos contrastes de intensidade (extremos fortes e suaves). Producen sons a partir da experimentación dos instrumentos e outras fontes sonoras. Os elementos musicais (tempo, compás, variacións no colorido tonal, etc.) aparecen desordenados, sendo a exploración imprevisible e irregular do son característica destes primeiros anos.
2. **Modo manipulativo:** O crecente control manipulativo é evidente nas composicións dos nenos de catro e cinco anos. Interésanse máis polas técnicas implicadas no manexo de instrumentos. Comezan a organizar o tempo de compás regular e a utilizar recursos técnicos suxeridos pola estrutura física e o deseño dos instrumentos dispoñibles para o glissando, as pautas escalares e interválicas, os trinos e o trémolo. As composicións tenden a ser máis prolixas e confusas, pois prefiren reiterar os recursos que dominan antes de pasar de modo arbitrario á seguinte posibilidade.
3. **Modo de expresividade persoal:** Dos catro aos seis anos parece ser a idade óptima para a expresividade persoal. A expresión persoal aparece primeiro e coa máxima evidencia no canto. Maniféstase no uso de cambios de tempo (a velocidade de execución dos compases) e niveis de altura, ás veces intensificando o tempo e a altura en forma anárquica. Hai signos de frases elementais, xestos musicais, non sempre susceptibles de repetición. Obsérvase un lixeiro control estrutural e a impresión é dunhas ideas musicais espontáneas e descoordinadas que nacen directamente dos sentimentos inmediatos dos nenos, sen unha reflexión e adaptación crítica.
4. **Modo vernáculo:** Iníciase aos cinco anos, pero maniféstase con claridade aos sete ou oito anos. Comezan a aparecer modelos: figuras melódicas e rítmicas susceptibles de ser repetidas.

Queremos mostrar aquí, tamén, as ideas sobre os catro períodos de desenvolvemento na música que establece Ross (1984, pp. 129 e 130)³⁵. Nós imos prestar atención ás dúas primeiras, pero sobre todo á segunda, que é na que se atopa o 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 anos de idade cronolóxica):

- **0-2 anos:** Tempo de pura ocupación pracenteira con materiais sonoros xunto coa experimentación e os primeiros intentos de relacionar a música co sentimento ou o estado de ánimo.
- **3-7 anos:** Etapa caracterizada polo tanteo musical, especialmente vocal, e polo dominio progresivo das “estruturas e pautas sonoras”. Este sinala o comezo da anticipación en música. No arte e o drama o neno empeza a percibir o xesto expresivo, a ver os signos como “representativos” da experiencia.

Dowling (1982)³⁶ trata de averiguar como as estruturas cognitivas e as estratexias cambian coa idade, realizando a súa experimentación sobre a produción e percepción de melodías. Seguimos a traxectoria daqueles aspectos do comportamento, así como as estruturas e estratexias cognitivas vinculadas ao desenvolvemento dos compoñentes máis específicos, que caracterizan a habilidade musical. A evolución da música no neno e nena pequenos, permitíranos achegarnos á realidade obxecto de estudo:

- Entre os 3 e 7 anos ten lugar a formación do esquema corporal, o afianzamento da percepción e a educación sensorial. Desenvolve o coñecemento das articulacións e adquire certo dominio do espazo.
- Cara aos 6 anos ten lugar un importante desenvolvemento motriz e é capaz de sincronizar movementos de mans e pés coa música.
- Entre os 3 e 6 anos desenvolve a capacidade do canto, co emprego de xestos e dramatización. Canta cancións de berce, de ciclo anual (Nadal, Entroido, etc.), corro, do folclore infantil e xogos.
- Entre os 6 e os 8 anos ten lugar a adquisición de destrezas.
- Ós 6 anos amplía os seus tons vocais: Canta con entoación e facilidade, gústalle as cancións de humor, animismo e de paradoxos. Emprega instrumentos de percusión de altura indeterminada e determinada de pezas

³⁵ Apud. Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. e Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó, pp. 15-16.

³⁶ Apud. Lacarcel Moreno, J (1995): *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

soltas. Inicia e mellora a súa habilidade manual e a coordinación de reflexos dixitais.

Garretson (1980, p. 17)³⁷ considera que se queremos aumentar a musicalidade infantil temos que contar coa comprensión intelectual e coa formación de habilidades e a resposta afectiva ou emocional. Nesta liña, consideramos que temos que ter en conta os estudos sobre esta temática á hora de abordar os materiais que imos empregar nas aulas infantís.

A obra artística sempre está unida á idea de xogo, unha característica humana fundamental, intrínseca a toda obra artística³⁸. Teoría que debe moito ao Piaget que aborda os procesos humanos fundamentais, as vías polas que tomamos conciencia do mundo e nos integramos nel:

“Piaget señala que el juego se caracteriza en la primera infancia por el “sentimiento de virtuosismo o de poder” (Piaget, 1951). La búsqueda del dominio o la maestría está presente en las actividades musicales”

Swanwick (1991, pp. 62-63)

O control dos materiais musicais presupón un grao de gozo dos sons mesmos:

“Grieg recordaba en sus últimos años la gran emoción que sintió al descubrir a la edad de 6 años el acorde de novena (Grieg, 1905).

[...] Muchos compositores del presente siglo han querido volver a ese estado de gracia infantil, partiendo del propio sonido en un intento de abrir nuevas posibilidades musicales”.

Swanwick (1991, pp. 62-63)

Willems afirma que se precisan bases, puntos de conexión claros e comprobados para un traballo conxunto e actualizado:

“[...] concepciones justas acerca de la naturaleza de los elementos primeros de la música y de sus relaciones recíprocas en la síntesis musical. Es necesario que esas nociones se establezcan sobre leyes físicas y psíquicas [...] se necesitan puntos de apoyo probados para los pedagogos que quieren enseñar de acuerdo con el espíritu de la época”.

Willems (1962, pp. 17-18)

³⁷ Garretson, R.L.: *La música en la Educación infantil*. Diana, México, 1980.

³⁸ Na investigación sobre o xogo en Galicia, podemos citar a Francisco Manuel Veiga García, *Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais*, Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Didáctica e Organización Escolar, 1998, 2 vols. con varias publicacións derivadas deste traballo.

Este autor, ademais, denuncia que existen métodos incompletos, caprichosos, demasiado superficiais como para satisfacer as necesidades do seu tempo:

“(…) sobre todo, en lo que concierne al instinto rítmico y al oído musical, los nuevos métodos carecen de bases suficientemente profundas en el doble sentido técnico (material) y artístico (espiritual). Se fluctúa, por prudencia o por inconsciencia entre los dos polos extremos, sin profundizar ni en un sentido ni en otro y sin coordinar los elementos en una síntesis en la que cada elemento encuentre su lugar adecuado”.

Willems (1962)

A intelixencia musical (Gardner)³⁹ desenvólvese na medida en que o neno e a nena interactúan coa música, vinculan as accións ao seu marco conceptual e as incorporan ao seu marco simbólico. A percepción é un proceso polo cal recibimos información do ambiente exterior.

1.4. O desenvolvemento curricular: música e materiais

Este apartado dá conta dos aspectos do currículo que afectan á educación musical infantil e polo tanto, ofrece unha panorámica dos materiais que podemos utilizar para o desenvolvemento global do currículo infantil tendo en conta as características da nena e o neno, explicados no apartado anterior.

Carbajo (2009, p. 72-81) indica que en España non hai tradición de exposicións onde se declare de verdadeira importancia a música, tal e como pasa, por exemplo, na declaración da UNESCO, na de Housewright⁴⁰, na do International Society for Music Education (ISME), ou na do Grupo May Day⁴¹, entre outras. A incorporación explícita e práctica da música no currículo infantil é recente no noso país.

Agora ben, nas últimas décadas vivimos unha irrefreable necesidade política (a nivel mundial)⁴² de reciclar sistemas educativos en función dos diferentes modelos que uns e outros propoñen, respondendo aos avances dos estudos psicolóxicos e neuronais, en relación ao desenvolvemento humano e as súas posibilidades de aprendizaxe. A realidade é, que a pesar destes esforzos, as políticas escolares

³⁹ Gardner, H. (1992). Do babies sing a universal song? In readings in early childhood music education. MENC Reston. VA; Gardner, H. (1993). Multiple intelligences. The theory in practice. New York: Basic Books

⁴⁰ O Simposio *Visión 2020* presentouse no ano 2000 na Universidade Estatal de Florida, onde Wiley Housewright fora decano da Escola de Música desde facía anos. A *Declaración Housewright* é a declaración da crenza de que resume o Simposio. O Simposio *Visión 2020* ten a intención de crear un camiño común para a educación musical que guíe a profesión durante os próximos vinte anos. Foi o primeiro simposio patrocinado polo *Congreso Nacional de Educadores de Música* desde o simposio Tanglewood de 1967.

⁴¹ Mencionado en McLaren e Kincheloe (2008).

⁴² Véxanse, a modo de exemplo, Vilar, Moreno e Mathieu (2008), Moreno (2000) ou Caballero (2005).

seguen baseadas na obtención de obxectivos e potencian fundamentalmente aptitudes relacionadas coa aprendizaxe verbal e memorística, considerando materias relacionadas coa música, a plástica ou o corpo como marías. Así e todo, asistimos a cambios curriculares que se apoian nos avances do desenvolvemento do individuo:

“Los informes sobre los proyectos de reforma son una fuente importante y ampliamente usada en la investigación histórica. Uno de esos documentos clave para los educadores musicales en Inglaterra y Gales fue el breve informe consultivo *Music 5-16*, elaborado pro el real servicio de inspección escolar en 1985. Fue producido para desarrollar un marco nacional de buenas prácticas basadas en las obras publicadas por John Paynter y Keith Swanwick.

Sus implicaciones iban a ser de largo alcance. Aseveraba que la música en las escuelas no era sólo para los talentosos, sino que todos podrían encontrar considerable realización y satisfacción en su estudio. Esencialmente, la música debía ser una asignatura práctica, ya que quienes tocan y componen probablemente reaccionan con entusiasmo hacia ella, aunque sólo sera moderadamente. Aprender música tenía paralelismos con la administración del lenguaje. En la que los primeros estadios son intuitivos, y paso a paso se hacen más secuenciales. A pesar de que los conceptos y destrezas musicales se adquieren en una progresión lógica, el dominio de las técnicas debería estar siempre en función de la experiencia musical en sí misma a través de la interpretación, la composición y la escucha.”

Cox (2006, p. 6)

A práctica educativa non pode reducirse a unha programación oficial representada a través de esquemas. É algo máis. Debe ser entendida como un proxecto no que interveñen todos os axentes que colaboran no proceso educativo. Ibermón (2003)⁴³ enumera entre os compoñentes da programación (contidos, obxectivos, tarefas, métodos e actividades) os recursos a empregar cos nenos e nenas da aula. O material musical é, pois, un aspecto máis que hai que ter en conta no momento de traballar na aula infantil.

A escola infantil, a partir da didáctica e desde unha perspectiva metodolóxica global, aborda os contidos musicais en relación a calquera das áreas curriculares, na concreción dos bloques de contidos que se establecen en cada unha delas, expresadas en termos de experiencias, tarefas e vivencias para o crecemento infantil. Achegamos unha visión das posibilidades dos materiais para esta etapa no coñecemento globalizado do currículo musical que nela está establecido. A/O mestre/a ten un amplo abano de posibilidades materiais para chegar ao desenvolvemento pleno da/o nena/o a través da aprendizaxe musical en educación infantil.

⁴³ Ibermón, F. (2003). *La programación en el aula. Enciclopedia de educación infantil. (Vol. 1)*. Archidona: Aljibe.

1.4.1. Disposicións legais a nivel nacional

Nas últimas décadas teñen sido frecuentes as reformas educativas, como consecuencia do movemento administrativo do país, o que supón, habitualmente, esixencias e demandas que non sempre pode acometer a escola e os profesionais docentes, e neste sentido podemos adoptar diferentes posturas ante os cambios:

“a) cerrarse ante cualquier invitación al cambio y a la transformación de las prácticas. Este rechazo puede generar conflictos con la autoridad educativa, con los compañeros y con las familias.

b) Acomodarse a las mínimas exigencias burocráticas, de tal manera que no implique cambios de concepción y de actitud.

c) conocer los fundamentos y las implicaciones que conlleva la filosofía y la transformación que se impone por la ley a las escuelas y a cada profesor”.

Santos Guerra (2000b, p. 66)

A **LOE e Real Decreto 1630/2006, do 29 de decembro**, polo que se establecen as ensinanzas mínimas do segundo ciclo de educación infantil (BOE do 4/1/2007):

A Educación Infantil na Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio de Educación (BOE, de 4 de maio)⁴⁴ preséntase como unha etapa que abrangue dos 0 aos 6 anos, con carácter voluntario e gratuíto no segundo ciclo desa etapa (de 3 a 6 anos), que é a que nos concerne a nós neste traballo.

A súa aplicación, na etapa de educación infantil, prevista para setembro do 2008⁴⁵, acontece no momento mesmo da realización da fase cuantitativa deste estudo (que máis adiante exporemos), polo que, podemos dicir que o noso estudo está encadrado en pleno cambio LOXSE – LOE. Compartimos a opinión de Escamilla e Lagares (2006, p. 44) que expresan as similitudes da LOE e a LOXSE⁴⁶, así como as diferenzas, nalgúns aspectos, coa fallida lei da LOCE⁴⁷, de aí que, a pesar de estar

⁴⁴ De aquí en diante LOE.

⁴⁵ *Vid.* artigo 3. 2. do R. D. 806/2006, de 30 de xuño polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo, establecida pola Lei de Ordenación 2/2006, de 3 de maio, de Educación (BOE, 14 de xuño). A aplicación da etapa infantil en Galicia retrasouse, por motivacións políticas, ata xuño de 2009.

⁴⁶ Lei 1/1990 de 3 de Outubro de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (BOE, 4 de outubro).

⁴⁷ A Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro (BOE, 24 de decembro) cuxa aplicación non chegou a levarse a cabo de maneira, non tivo un calado importante na Comunidade Educativa que nos propoñemos estudar. Entendemos que, de manterse, suporía un claro retroceso nos logros acadados a partir de 1990 coa LOXSE neste etapa educativa, especialmente no primeiro ciclo, denominado coa LOCE “educación preescolar”, fronte ás ensinanzas escolares das etapas seguintes (Escamilla e Lagares, 2006, p. 44). A

todo un curso sen aproximación local de dita lei, as mestras e mestres de educación infantil, continuamos a desenvolver o noso labor, en moitos casos, sen máis preocupación que a puramente administrativa e legal, xa que na nosa percepción non tivemos tempo de asimilar as novas achegas da LOE, na súa incorporación das competencias, etc.

A LOE⁴⁸ fomentará unha primeira aproximación á lectoescritura, á iniciación en habilidades lóxico-matemáticas, a unha lingua estranxeira, ao uso das tecnoloxías da información e a comunicación e ao coñecemento das linguaxes artísticas durante o 2º Ciclo de Educación Infantil. Neste sentido, as Administracións garantirán unha oferta suficiente de prazas nos centros públicos e en réxime de concerto. Como novidade, a aprendizaxe dunha lingua estranxeira terá comezo aos cinco anos⁴⁹, se ben, gustaríanos comentar, que en moitos dos centros educativos galegos, esta idade amplíase aos tres anos, por iniciativa profesional das mestras especialistas de linguas estranxeiras de primaria (nas que, *a priori*, descoñecemos a súa preparación para impartir nesta etapa, habida conta de que existen mecanismos de preparación específica para a etapa en lingua estranxeira).

1.4.2. Disposicións legais a nivel local

O **R. D. 1630/2006, do 29 de decembro**, que establece as ensinanzas mínimas para educación infantil, ás que se refire a disposición adicional primeira, apartado 2 da letra c) da Lei Orgánica 8/1985, do 3 de xuño, reguladora do Dereito á educación (BOE, 4 de xullo); ao Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na comunidade autónoma de Galicia e á Orde do 25 de xuño de 2009, pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na comunidade autónoma de Galicia.:

O **D. 330/2009, que establece o currículo da educación infantil na comunidade autónoma de Galicia**, segue o establecido no anexo do Real Decreto 1630/2006, do 29 de decembro (BOE, 4 de xaneiro) que define como principal finalidade para Educación Infantil, contribuír ao desenvolvemento físico, afectivo, social e intelectual de nenos e nenas en estreita cooperación coas familias, e neste

atención actual ao primeiro ciclo de Educación Infantil, con experiencias educativas como as Escolas infantís (antes Galescolas), posibilita e impulsa futuras investigacións neste campo.

⁴⁸ *Vid.* a parte introdutoria da citada lei.

⁴⁹ Escamilla e Lagares: *Ibid.*, p. 47.

sentido, a música e os seus materiais cumpren un papel destacado nesta etapa educativa.

Os *principios xerais* que regulan esta etapa definen a Educación Infantil (Art. 2ª do Decreto 330/2009) como:

- A. Unha etapa educativa con identidade propia que atende ás nenas e nenos desde os cero aos seis anos.
- B. Unha etapa orientada en dous ciclos: de cero a tres anos e de tres a seis anos.
- C. Unha etapa voluntaria, sendo o segundo ciclo gratuito.

Os *obxectivos da Educación Infantil para o 2º ciclo* son os que contribúen a desenvolver nas nenas e os nenos as capacidades relacionadas coas seguintes áreas de traballo, que deben ser entendidas como ámbitos de actuación, espazos de aprendizaxe en toda orde (R.D. 1630/2006, art. 6º; D. 330/2009, art. 6º):

- 1. Coñecemento de si mesmo e autonomía persoal.
- 2. Coñecemento do contorno.
- 3. Linguaxes: comunicación e representación.

A través dos materiais musicais relacionados ao movemento, á psicomotricidade e á atención podemos responder a aspectos do currículo como atender progresivamente ao desenvolvemento afectivo, ao movemento e aos hábitos de control corporal. Os materiais de exploración e manipulación sonora propiciarán as manifestacións da comunicación e da linguaxe, ás pautas elementais de convivencia e relación social e ao descubrimento das características físicas e sociais do medio no que viven. Facilitarase así mesmo que, nenos e nenas, elaboren unha imaxe positiva de si mesmos, equilibrada e adquiren autonomía persoal⁵⁰. O fomento á aproximación á lectura e á escritura potenciámolas a través da música, da identificación de paneis de instrumentos, láminas de movemento ou sons coñecidos, etc., as experiencias de iniciación temperá en habilidades numéricas básicas podémolas traballar a través dos materiais musicais relacionados ao traballo do ritmo e o movemento espacial, as tecnoloxías da información e da comunicación serán utilizadas para a escoita de audicións, o tratamento musical co emprego de aplicacións informáticas, o traballo con

⁵⁰ A LOE no art. 14.3 di que se facilitará que nenos e nenas elaboren unha imaxe positiva de si mesmos, equilibrada e adquiren autonomía persoal.

material multimedia educativo, etc., sen esquecer a expresión visual no espazo musical⁵¹.

O Real Decreto 1630/2006, que establece as ensinanzas mínimas de educación infantil, e tamén no D. 330/2009, que establece o currículo de infantil en Galicia, atopamos os seguintes obxectivos relacionados, dalgunha maneira, con actividades de tipo musical que puidesen contribuír ao desenvolvemento do neno, seguindo os ámbitos de actuación que, de xeito resumido, detallamos a continuación:

1. Área de Coñecemento de si mesmo e autonomía persoal:

- Coñecer e representar o propio corpo, identificando as súas partes e algunhas das súas funcións, descubriendo as posibilidades de acción e de expresión, e coordinando e controlando cada vez con maior precisión xestos e movementos. (Obxectivo 2 do D.).
- Identificar os propios sentimentos, emocións, necesidades ou preferencias, e ser capaces de denominalos, expresalos e comunicalos, así como identificar e expresar tamén os das outras persoas (Obxectivo 3 do D.).
- Progresar na adquisición de hábitos e actitudes relacionados coa seguridade, a hixiene, a alimentación e o fortalecemento da saúde, apreciando e gozando das situacións cotiás de equilibrio e benestar emocional. (Obxectivo 6 do D.).

En canto aos Bloques de Contidos que se establecen no Decreto do que estamos a falar, todos están máis ou menos directamente relacionados co eido musical nestas idades, pois a música contribúe ao desenvolvemento dos mesmos dun xeito natural e pracenteiro:

- Bloque de Contidos 1: O corpo e a propia imaxe.
- Bloque de Contidos 2: Xogo e movemento.
- Bloque de Contidos 3: Actividade cotiá.
- Bloque de Contidos 4: Coidade persoal e saúde.

⁵¹ A LOE no art. 14.5 di que se fomentará a aproximación á lectura e á escritura, e ás experiencias de iniciación temperá en habilidades numéricas básicas, nas tecnoloxías da información e da comunicación e na expresión visual e musical.

Entre os Criterios de avaliación do Decreto destacamos:

Participar en xogos, mostrando destrezas motoras e habilidades manipulativas, e regulando as expresións de sentimentos e emocións⁵²: Trátase de avaliar con este criterio a participación nos distintos tipos de xogo. Observarase o desenvolvemento dos elementos motrices que se manifestan en desprazamentos, marcha, carreira ou saltos⁵³; así como a coordinación e control das habilidades manipulativas de carácter fino⁵⁴ que cada actividade require. Valorarase tamén a súa participación e utilización adecuada das normas⁵⁵ que os rexen, e a manifestación e progresiva regulación de sentimentos e emocións que provoca a propia dinámica dos xogos⁵⁶, e tamén se mostra actitudes de colaboración e axuda mutua en xogos diversos, evitando adoptar posturas de submisión ou de dominio, especialmente entre nenos e nenas. Como podemos observar, das notas a pé de páxina, son moitos os materiais didáctico-musicais que empregados axeitadamente poden contribuír a un desenvolvemento completo do neno e a nena, neste sentido.

2. *Área de Coñecemento do contorno:*

Os contidos desta área pretenden favorecer aos nenos e nenas o proceso de descubrimento e representación dos diferentes contextos que compoñen o contorno infantil, así como facilitar a súa inserción nos mesmos de maneira reflexiva e participativa. Os materiais sonoros que parten de sons do entorno contribúen a un mellor coñecemento da realidade que rodea ao neno (gravacións de sons do exterior ou do interior das estancias da casa, coleccións de sons de animais,...). Dise, desta área, que ten un carácter de complementariedade coas demais, pensamos que todos os contidos en educación infantil deben de tratarse desde a globalidade, aspecto que é posible desde un coñecemento profundo dos medios, recursos e materiais cos que contamos. Os seus contidos deberán integrarse, nas propostas didácticas, desde a globalización da acción e das aprendizaxes. Destacamos os seguintes obxectivos nesta área e algúns materiais musicais que poden contribuír ao seu desenvolvemento:

⁵² Criterio núm. 2 no citado R.D.

⁵³ Este é un tipo de xogo relacionado co proceso de ensino e aprendizaxe do ritmo que expón Dalcroze, entre outros, nos seus traballos sobre educación musical.

⁵⁴ O emprego dos instrumentos musicais escolares require estas técnicas e mellora estas habilidades progresivamente con actividades músico-sonoras en actividades grupais ou individuais.

⁵⁵ No traballo con instrumentos musicais, por exemplo, o respecto das quendas na “orquestra infantil” é fundamental para o bo desenvolvemento da actividade musical.

⁵⁶ O traballo de mobilidade e expresividade no espazo con distintos repertorios de música programática.

- Coñecer distintos grupos sociais próximos á súa experiencia, algunha das súas características, producións culturais, valores e formas de vida⁵⁷.

A través do coñecemento do material de audio e/ou audiomusical como o repertorio musical das músicas do mundo, do folclore das distintas rexións e das músicas locais o neno pode identificar un valor máis e de importancia, como é o patrimonio inmaterial a través materiais sonoros de calidade.

- Iniciarse nas habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos e coleccións, identificando os seus atributos e calidades, e máis establecendo relacións de agrupamentos, clasificación, orde e cuantificación⁵⁸.

O emprego de materiais sonoros pasa por exemplo pola realización de xoguetes sonoros ou cotidiáfonos (Akoschky, 1988 e 2005, p. 20-30), de xogos sonoros e/ou musicais con botes de auga, botes con distintas cantidades de lentellas, macarróns ou outros materiais similares e observar os cambios que se producen en relación a peso, timbre, intensidade, etc.

Imos destacar aquí os máis relacionados coa música en relación aos seguintes bloques de dita área:

Do Bloque 2: achegamento á natureza.

- ✓ Observación de fenómenos do medio natural (chuvia, vento, día, noite,...).
- ✓ Satisfacción ao realizar actividades en contacto coa natureza (...).

Do Bloque 3: cultura e vida en sociedade.

- ✓ Recoñecemento dalgúns sinais de identidade cultural do contorno e interese por participar en actividades sociais e culturais.
- ✓ Identificación dalgúns cambios no modo de vida e os costumes en relación co paso do tempo.
- ✓ Interese de disposición favorable para establecer relacións respectuosas, afectuosas e recíprocas con nenos e nenas doutras culturas.

Nos criterios de avaliación destacamos:

- Discriminar obxectos e elementos do contorno inmediato e actuar sobre eles, tendo en conta o manexo das nocións básicas espaciais (arriba - abaixo, preto-lonxe, dentro-fóra,...), temporais (antes, despois,...), e de medida (pesa máis, é máis longo, está máis cheo,...).

⁵⁷ Obxectivo núm. 3 no citado R.D.

⁵⁸ Obxectivo nº4 no citado R.D.

- Identificar e coñecer aos grupos sociais máis significativos do seu contorno, algunhas características da súa organización e os principais servizos comunitarios que ofrece.

3. Área de Linguaxes: comunicación e representación:

Esta área de coñecemento pretende contribuír a establecer e mellorar as relacións entre o neno e o medio.

Un dos obxectivos que se establecen nesta área é especificamente musical, os outros non deixan de ter unha importancia, aínda que tanxencial, na temática que nos ocupa. Este obxectivo comprende “achegarse ao coñecemento de obras artísticas expresadas en distintas linguaxes e realizar actividades de representación e expresión artística mediante o emprego de diversas técnicas”.

Dáse importancia neste ciclo á adquisición e desenvolvemento da linguaxe verbal, que ten unha especial importancia, xa que é o momento en que amplían o seu marco de referencia. Neste sentido, desde a educación musical podemos contribuír enormemente a través do desenvolvemento de prosodias rítmicas, da repetición e retención de vocabulario a través de xogos rimados ou actividades de relacións sonoras vocais. A canción tamén se presenta como un dos recursos máis adecuados.

O Bloque 2 desta área é especificamente interesante no eido musical. Titulado como a *Linguaxe artística: plástica-musico-corporal*, integra tres artes (a plástica, a música e a teatral). Integra as linguaxes:

- Plástica.
- Musical.
- Corporal.

É moi interesante a integración que o propio currículo fai da música e o movemento corporal, entendendo que a esta idade é moi adecuado traballar unidas estas dúas parcelas do coñecemento:

- ✓ Exploración das posibilidades sonoras da voz, do propio corpo, de obxectos cotiáns e de instrumentos musicais. Utilización de sons achados para a interpretación e a creación musical.
- ✓ Recoñecemento de sons do contorno natural e social, e discriminación dos seus trazos distintivos.
- ✓ Audición atenta de obras musicais populares, clásicas e contemporáneas. Participación activa e gozo na interpretación de cancións, xogos musicais e danzas colectivas e individuais.

- ✓ Vivencia de xestos e movementos como recursos corporais para a expresión e a comunicación e máis o intercambio afectivo.
- ✓ Participación en actividades de dramatización, danzas, xogo simbólico e outros xogos de expresión corporal -mimo, monicreques, teatro de sombras...- colaborando na elaboración dos elementos necesarios para unha ambientación axeitada. (Relacionado con algúns do R.D, como):
 - Utilización, con intención comunicativa e expresiva, das posibilidades motrices do propio corpo con relación ao espazo e o tempo.
 - Representación espontánea de personaxes, feitos e situacións en xogos simbólicos, individuais e compartidos.
 - Participación en actividades de dramatización, danzas, xogo simbólico e outros xogos de expresión corporal.

Entre os criterios de avaliación destacamos o terceiro: Expresarse e comunicarse empregando medios, materiais e técnicas propios das diferentes linguaxes artísticas e audiovisuais, mostrando interese por explorar as súas posibilidades, pola satisfacción obtida coas súas producións e por compartir cos demais as experiencias estéticas e comunicativas. Como podemos observar, o mestre que imparte os contidos musicais debe ter o coñecemento “dos medios, materiais e técnicas propios da” linguaxe musical co fin de empregalos con bo criterio na aula infantil.

Ademais, da linguaxe musical e corporal, esta área inclúe outras formas de comunicación:

- a) Bloque 1.Linguaxe verbal.
- b) Bloque 3. A linguaxe audiovisual

Na que se integran tamén as tecnoloxías da información e a comunicación.

É posible, traballar musicalmente as outras linguaxes:

- A corporal. Podémola traballar a través do movemento, con materiais de psicomotricidade. Tamén é posible realizar xogos sonoros, de discriminación, rítmicos,... ademais é interesante utilizar obxectos sonoros (que soen desenvolver destrezas viso-motoras, óculo-manuais, ter en conta o tono muscular, a forza física, etc) para traballar forte suave, etc.

- A plástica. A aprendizaxe musical a través da plástica é unha dimensión que supón unha importante dose de creatividade, e onde o neno e a nena poden experimentar o son e a imaxe dun xeito particularmente enriquecedor.
- A musical. Está interrelacionada co resto das linguaxes. Dun xeito ou outro, os pedagogos musicais viron desde os primeiros momentos que a combinación dá froitos excelentes na aprendizaxe.
- A Audiovisual. Só a modo ilustrativo, través das TIC podemos “ver” a música. Ese ente invisible que nos fai vibrar.
- A escrita. A música como tal conta coa súa propia linguaxe escrita. Utilizar esta como recurso visual é moi propicio, para chegar á concreción dunha palabra, á análise das súas letras, á separación en sílabas, etc. O traballo da linguaxe musical, desde un punto de vista lúdico, a través de cartóns simples, por exemplo, contribúe a o traballo de fragmentación ou composición na escriba a través da comprensión oral.
- A linguaxe matemática está estreitamente relacionada co ritmo e a harmonía. A través da interpretación de pezas sinxelas no instrumental Orff, podemos contribuír ao seu desenvolvemento.
- A linguaxe dramática. Non se entendería unha sen a outra, unha obra de teatro, unha película infantil, unha interpretación escolar, a música é parte intrínseca, o respecto polos espazos, as formas, a creación dramática e o seu desenvolvemento forman parte da música.

1.5. O desenvolvemento didáctico: a organización dos espazos, os tempos e a colaboración docente

Existen unha serie de condicionamentos que axudarán ou non a obter unha adecuada resposta na utilización dos materiais didácticos, estes tamén inflúen nos que teñen que ver coa música e o seu desenvolvemento nas aulas infantís.

Neste estudo prestamos atención aos espazos, os tempos, e a colaboración docente. Padrón (1996, p. 313-314) destaca as dimensións do espazo e o tempo como aspectos básicos para que esta colaboración entre docentes. Son múltiples os aspectos que, desde o desenvolvemento didáctico é posible, e desaxable, ter en conta

nun traballo sobre investigación tecnolóxica⁵⁹. A nosa decisión de prestar atención, a tres deses factores veu determinada pola maneira en que estes inflúen no desenvolvemento das tarefas musicais con materiais, pero ademais, polas posibilidades que ofrecen a/o docente, tamén, durante o seu proceso de formación e/ou autoformación.

Os espazos teñen, neste século, unha percepción diferente. A comunicación pode desenvolverse de múltiples maneiras e ca colaboración é posible en espazos distantes, como indica nas súas propostas de formación Hernández Martín⁶⁰. Ademais, a importancia dos espazos na etapa infantil está amplamente estudada polo seu interese⁶¹.

Á súa vez, os tempos que dispoñemos para desenvolver o labor docente está moi diversificado e as funcións desenvolvidas en cada instante difiren do realizado anteriormente. Ao mesmo tempo, a didáctica depende da idade do alumando, das súas posibilidades e do tempo que lles poidamos dedicar.

A colaboración docente vai condicionar o tipo de traballo que realicemos na etapa infantil. Como veremos, na parte metodolóxica desta tese de doutoramento, estes son factores influíntes na percepción docente dos materiais didácticos e musicais.

A continuación prestamos atención a estes dentro da aplicación da didáctica infantil a través dos materiais didácticos e musicais:

“La novedad de la incorporación de la música en el currículum no se encuentra solamente en la aparición de la figura del especialista, sino que se han alterado los horarios y los espacios”.

P. Alsina (2002, p. 22)

1.5.1. Os espazos

O espazo constitúe un aspecto fundamental na análise dos materiais, da súa suficiencia e mesmo da percepción docente da calidade do ensino musical na etapa infantil. Constitúe un elemento importante para a actuación docente creativa (Woods, 1995)⁶², como un aspecto máis a ter en conta no reforzo das posibilidades do pensamento múltiple, que se desenvolverá a través do currículo na acción de

⁵⁹ Entendida como o estudo dos materiais necesarios para levar a cabo unha tarefa, sexa esta a que sexa.

⁶⁰ En García-Valcárcel (Coord.). (2008, p. 49, *passim*).

⁶¹ Requena, M. D. e Sainz de Vicuña, P. (2009, p.198, *passim*.)

⁶² *Apud*. M. Alsina (2006, p.2.)

diferentes tipos de actividades que van desde o teatro a utilización de monicreques (Craft, 2000, p. 7).

Nas aulas infantís é especialmente importante a disposición dos espazos. É amplamente estudado o recoñecemento organizativo das aulas infantís en recantos/recunchos e a súa importancia no proceso de ensino e aprendizaxe infantil. Neste caso contamos cun traballo de importante calado no noso contexto, levado a cabo por Iglesias⁶³ e que pensamos que debera ter unha actualización urxente, no desenvolvemento da LOE.

Ibáñez Sandín indica que dentro das aulas infantís existen recunchos que:

“Son espacios organizativos, dentro del aula, que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc. En ellos los niños realizan pequeñas investigaciones, desarrollan sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad, a partir de las técnicas aprendidas en los talleres, se relacionan con los compañeros y con los adultos y satisfacen sus necesidades”.

Ibáñez Sandín (2000, Apud. Cañete Pulido, 2009, p.10)

No seu estudo, Iglesias (1996) analiza os espazos da aula infantil nas escolas infantís galegas, un traballo no que considera a descrición da dimensión física, a dimensión funcional, a dimensión temporal e a dimensión relacional. A revisión bibliográfica que expoñemos brevemente a continuación⁶⁴, mostra a diversidade de autoras/es que, ata os anos noventa, desenvolven estudos sobre os espazos, onde a maior parte deles teñen en conta os materiais que nos espazos aparecen ou deberan aparecer. Neste sentido, destacamos o modelo High Scope da autoría de Hohmann, Banet e Weikart no que se propón a existencia da área de música e de movemento, onde sitúan o almacenamento en andeis seguros e etiquetados, con casetes que o alumnado poida manipular, gravadora e micrófono. Ademais habería cintas de casete etiquetadas e virxes, así como instrumentos musicais de diverso tipo para que os nenos e nenas manipulen. A proposta de Community Playthings, de Ramsey e Bayless (1989) na que se propón o recanto do centro musical, que contaría cunha cítara de teclado, bufandas de cores, libros de música, aros, piano, diapasón de voz, tocadiscos e discos, instrumentos rítmicos e melódicos, gravador magnetofónico e cintas. Outra proposta que ten en conta a música de maneira específica na

⁶³ Iglesias Forneiro, L. (1996). Deseño e manexo de espazos na aula de educación infantil: Análise do pensamento e actuación dos profesores/as. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.

⁶⁴ Apud. *Id. Ib.*, p. 112-119.

organización dos espazos é a de Jojol e Figueras (1989), falan do recanto da música onde atopamos materiais como casete e cintas, auriculares, follas de papel e cola, sons rexistrados de cousas, do ambiente, da natureza, e fichas ilustradas segundo o nivel educativo.

Neste estudo, podemos ver que, non todas as propostas organizativas propoñen espazos destinados á aprendizaxe musical e algúns fano de maneira implícita incorporada noutros recunchos non especificamente musicais. Ademais, non todas/os as/os autores se poñen de acordo nos materiais que deben constituír estes espazos da aula. Este traballo de investigación pretende atopar un punto de converxencia desta diversidade de ideas, a redor dos materiais didácticos e musicais, tendo en conta esta característica condicionante.

Desde o noso punto de vista, a análise dos espazos, ofrece unha visión clarificadora do proceso de ensino e aprendizaxe que leva a cabo a/o docente, ademais de posibilitar o coñecemento e descrición dos materiais que utiliza e mesmo o xeito que ten de facelo, xa que, non é o mesmo ter un carillón metido no alto dun andel dentro dun armario, que nunha caixa de plástico con rodas, no chan, nun espazo concreto da aula. Neste sentido, debemos de ter en conta unha serie de criterios na observación dos espazos do centro, dos que destacamos o tamaño, a distribución do material (humano e material), o acondicionamento físico dos espazos e a utilización dos materiais dos que dispoñemos en cada espazo do centro, así como o control da súa almacenaxe (para posteriores usos e posibilidades de compartir con outras/os docentes).

1.5.2. Os tempos

O desenvolvemento temporal na etapa infantil ten en conta a perspectiva globalizada e o respecto dos ritmos de aprendizaxe, xogo e descanso de cada alumna/o no desenvolvemento da actividade. A flexibilidade e o marco metodolóxico, marcarán as características das tarefas, e o horario dependerá disto, así como das necesidades do alumnado (D. 330/2009, art. 7º).

López de la Calle Sampedro (2007, p. 503) indica a necesidade de establecer mecanismos que procuren o aumento dos tempos relacionados coa música na etapa infantil, xa que, polo xeral, o profesorado prioriza outros contidos máis instrumentais (lectoescrita, etc.). Pensamos que o establecemento de tarefas colaborativas entre docentes móstrase, neste caso, do desenvolvemento dos tempos didácticos de música, como unha emerxencia actual, de maneira que as/os docente implicadas/os

na aprendizaxe musical na etapa infantil valoren necesidade de abordar este contido, ademais que de maneira complementaria, de xeito significativo.

Os tempos condicionan a utilización dos materiais didácticos. No noso estudo, os tempos teñen diversidade de características en relación á súa funcionalidade:

- **Tempos de Formación docente.** Teñen que ver coa posibilidade docente de formarse en determinado contido, neste caso os contidos musicais e infantís.
- **Tempos de Aplicación didáctica.** Teñen que ver coa distribución horaria dos contidos no traballo de aula. Neste caso e polo xeral, a distribución horaria da música ten un carácter globalizado, na etapa infantil, que non sempre está claramente definido. En canto á/ao especialista de música de primaria que imparte na infantil, polo xeral, desenvolve unha sesión semanal, que pode ser enteira ou distribuída en dúas medias sesións semanais.
- **Tempos de Colaboración docente.** Teñen que ver coa organización dos tempos en que as/os docentes comparten as inxerencias da súa profesión. Neste caso facemos referencia á importancia de desenvolver diálogos entre especialidades (infantil e musical).

1.5.3. A colaboración docente

Parcerisa (1996), Padrón (1996), M. D. Fernández e Malvar Méndez (1999) ou J. Rodríguez (2001)⁶⁵ falan da necesidade de coordinar os procesos de elaboración dos materiais impresos, para chegar a desenvolver un labor conxunto e integrado na comunidade educativa, como parte dela. Nesta liña discursiva, pensamos que a/o docente debe iniciar, senón continuar un proceso de desenvolvemento desde todos os materiais aos que ten acceso, e non só aos materiais impresos.

Nas liñas seguintes imos expor brevemente o que di o D. 330/2009 sobre este tema. O D. 330/2009 no art. 11º aborda a “cooperación e participación no proceso educativo, esta colaboración debe desenvolverse tendo en conta unha concepción de escolar aberta, na que a comunidade educativa a formen todas/os. Isto é fácil de dicir, pero é máis difícil de facer. No proceso de responsabilidade e intercambio, entendemos que tamén se atopan os materiais.

⁶⁵ En Torres Martín, C., Rojas Ruíz, G., Fuentes Esparrells, J. A., Romero Barriga, J. F., Mingorance Estrada, A. C. e Fernández Bartolomé, A. (2001). *Aspectos didácticos y organizativos de la educación. Tendencias actuales*. Granada: Grupo Editorial Universitario. pp.137-144.

Artigo 11º.- Cooperación e participación no proceso educativo.

1. Co obxecto de respectar a responsabilidade fundamental das nais e pais ou titores nesta etapa, os centros cooperarán estreitamente con eles e establecerán mecanismos para favorecer a súa participación no proceso educativo dos seus fillos e das súas fillas.
2. A persoa responsable da tutoría manterá actividades periódicas para intercambiar información coas familias e adoptará as medidas necesarias para que nais, pais ou titores teñan unha implicación máis directa no proceso de ensino-aprendizaxe das súas fillas e dos seus fillos.

E da avaliación no art. 18º:

Artigo 18º.- Avaliación.

Lexislación da Educación Infantil en Galicia

1. Na etapa da educación infantil, a avaliación será global, continua e formativa. A observación directa e sistemática constituirá a técnica principal do proceso de avaliación.
2. A avaliación nesta etapa debe servir para identificar as aprendizaxes adquiridas e o ritmo e características da evolución de cada nena ou neno. Para estes efectos, tomaranse como referencia os criterios de avaliación de cada unha das áreas.
3. As persoas profesionais que desempeñan o seu labor na educación infantil avaliarán, ademais dos procesos de aprendizaxe, a súa propia práctica educativa.
4. As familias recibirán periodicamente a información necesaria sobre o progreso das nenas e dos nenos, e as canles que se creen para este efecto terán que facerse explícitas nos correspondentes proxectos educativos.

No percorrer desta nova era, non podemos pensar no desenvolvemento docente ou na análise da percepción dos materiais didácticos sen ter en consideración que un centro educativo é un espazo de convivencia docente e como tal pode e propicia un tipo de percepción concreta, tendo en conta as formas de colaboración que no seu interior se establecen. Algúns exemplos de colaboración interxeracional e de experiencias de elaboración de materiais témolas preto do noso entorno⁶⁶.

Neste sentido, moito se ten estudado, no marco da mellora docente. Entre outros destacamos a estudosa López Hernández⁶⁷, quen presenta un traballo de

⁶⁶ Vid. Pose Blanco, A. M., Rodríguez Rodríguez, J., Castro Rodríguez, M. M. e Rodríguez Silva, M. B. (2002). Una semana sin libros de texto. *Cuadernos de pedagogía*, 314, 26-29, e tamén, Rodríguez Rodríguez, J. e M. H. Zapico Barbeito (2004). Materiales didácticos para personas mayores. *Cuadernos de pedagogía*, 338, 207-211.

⁶⁷ López Hernández, A. (2005). Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo. (Tese de doutoramento). Universitat de Valencia, Sevei Publicacions. Valencia.

investigación sobre a colaboración e o desenvolvemento docente realizado dous anos antes, no que explora as diferentes formas de colaboración e expón tamén as enmarcadas dentro dun contexto artificialo (como formas de colaboración desaxustadas) e as súas consecuencias:

“cuando los profesores trabajan juntos no parten siempre del interés del grupo por llevar a cabo un proyecto común. En nuestra investigación hemos encontrado muchos profesores que se reúnen y trabajan conjuntamente porque la administración así lo determina a través de las disposiciones legislativas y demás normas que regulan el trabajo docente. Unos están realmente interesados por colaborar, mientras que en otros prima la obligación de reunirse y realizar una tarea que les lleva a obtener un producto. El equipo directivo juega generalmente un papel muy importante en esta situación, ya que ejerce de mediador entre los intereses de los profesores y las prescripciones de la administración.”

López Hernández (2005, p 463)

Lavié⁶⁸, como a autora anterior, realiza un repaso importante pola diversidade de achegas realizadas nas últimas décadas sobre a colaboración docente, desde a súa importancia no cambio educativo (Hargreaves)⁶⁹ ou no contexto das reformas educativas (Smyth)⁷⁰. Partimos da súa análise sobre os espazos de colaboración dentro dos ciclos educativos, espazos colaborativos no que os suxeitos do noso estudo (o profesorado) ten a oportunidade de formarse, dentro da etapa de educación infantil:

“espacios formales que brindan ciertas posibilidades estructuradas para el trabajo colaborativo, mediante el desarrollo de una serie de tareas que no suelen variar considerablemente de unos ciclos a otros o incluso entre centros.”

Lavié Martínez (2004, p. 350)

As conclusións ás que chega non son moi esperanzadoras, tendo en conta que, tal e como indica este autor, as expectativas postas neste tipo de traballo son algo utópicas:

“el trabajo dentro del ciclo comienza y acaba en tareas de orden burocrático y organizativo que se desarrollan de modo puntual y al margen de los procesos de aula. En este sentido, los ciclos no suelen tener una función pedagógica propiamente dicha, y en los pocos casos en los que es posible establecer algún tipo de relación de trabajo colaborativo su impacto no siempre se extiende al aula, o lo hace de modo indirecto.”

Lavié Martínez (2004, p.360)

⁶⁸ Lavié Martínez, J. (2004). Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, 335, 345-370.

⁶⁹ Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

⁷⁰ Smyth, J. (2001). *Critical politics of teachers' work: An Australian perspective*. Nueva York: Peter Lang

Así e todo, tamén fala dun tipo de relación que se establece entre o profesorado que está vinculado ao desenvolvemento do seu labor docente dentro dunha aula concreta, que ben pode ser o fito que xustifique a autoaprendizaxe docente:

“Donde sí suele establecerse una relación de trabajo con un nexo de unión más estrecho con los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en el aula es dentro de los niveles o cursos paralelos, en los que la vinculación puede abarcar desde la coordinación sobre mínimos y con carácter puramente formal, hasta el establecimiento de pautas informales de trabajo colaborativo.”

Lavié Martínez (2004, p.360)

Tendo en conta que o traballo docente relacionado directamente co curricular soe desenvolverse sobre todo de maneira illada e en soidade, Destacamos dúas das conclusións desta autora en relación á colaboración a redor dos materiais curriculares e o material impreso (libros de texto):

“Dentro de esta tendencia general al individualismo, los motivos que llevan a los profesores a trabajar en equipo son de dos tipos: la consecución de unas finalidades que se han propuesto previamente, o la existencia de prescripciones administrativas respecto a la colaboración, especialmente si el equipo directivo las asume y promueve en el centro.”

López Hernández (2005, p.442)

Por unha banda, indica que unha das razóns docentes para implicarse colaborativamente ten que ver co desenvolvemento de proxectos relacionados coa elaboración de materiais que non facilitan as editoriais:

“Los profesores colaboran generalmente para realizar tareas innovadoras que difícilmente podrían realizar en solitario, tanto por el esfuerzo o la dificultad que estas suponen, como por el hecho de que el sistema escolar no ofrezca soluciones diseñadas de antemano a través, por ejemplo, de las agencias de elaboración del material curricular.”

López Hernández (2005, p.446)

Por outra banda, a falta de colaboración tamén pode deberse a que:

“En otras ocasiones, los libros de texto hacen innecesaria la práctica de la colaboración. Estas conclusiones están en acuerdo con las opiniones de Rudduck, J. (1999) respecto al poder negativo de la inseguridad y de Martínez Bonafé, J. (2002) con relación a los libros de texto y su capacidad para vaciar de contenido y convertir en innecesario el trabajo cooperativo.”

López Hernández (2005, p.447)

É importante que as/os que se dedican a formar educadores para a música tomen conciencia da necesidade de intentar un cambio de actitude que permita concretar unha reforma realmente profunda no sistema pedagóxico:

“existen evidentes dificultades en el tratamiento de las llamadas áreas “especiales”, ya que la responsabilidad de las mismas suele quedar a cargo de los “especialistas” contratados al efecto. En algunos casos, estos últimos proceden en contradicción con los lineamientos básicos del marco teórico previamente acordado, sin que el “generalista” (cuya función, por contrato, consiste precisamente en verificar la coherencia y articulación de las diferentes áreas) neutralice o, al menos, advierta el error. El argumento básico que los estos funcionarios esgrimen – principalmente frente a la música – es: “yo no conozco el tema”, “los que saben de música son los especialistas. Si se tratara, por ejemplo, de un equipo de médicos que trabajan para organizar un centro de salud, seguramente los coordinadores generales no dejarían de interesarse y revisar a fondo las propuestas que presentan los especialistas de las diferentes áreas, ya que su rol consiste precisamente en asegurar la unidad y la coherencia del proyecto educativo.”

Hemsey de Gaínza (2003)

No ámbito da percepción docente dos materiais resulta especialmente significativo, para a comprensión dos resultados realizar unha análise da súa percepción dos espazos, os tempos e a colaboración desenvolvida polos suxeitos do estudo, desta maneira, o contexto ofrece unha imaxe concisa do que lle acontece á/ao docente e da súa maneira de pensar en relación a isto. Obtemos unha radiografía que nos permite comprender a súa percepción dos materiais didácticos e musicais, desde un punto de vista da práctica docente.

1.6. Peche

Ao longo deste capítulo presentamos as teorías psicolóxicas que expoñen a necesidade de traballar a música na etapa infantil e, que fundamentan o currículo infantil actual de Galicia, Á súa vez, constitúen a base do proceso de ensino e aprendizaxe nas aulas do noso país. Por suposto, tal como indica Gardner (1987, citado por Bermell, 2003, p. 56) debemos respectar e valorar “las aptitudes y la concepción que posee el niño frente a la música, y por lo tanto la imposición de un programa de estudios donde su objetivo sea la ejecución competente de ejercicio; no debe imponerse, sino más bien el desarrollo constante de actitudes positivas frente a la música”.

Deste xeito, a/o docente ten unha visión ampla da importancia da música no momento de levar a cabo as tarefas musicais infantil. Neste sentido, dará prioridade aos materiais didácticos e musicais que teñan que ver coa comprensión da realidade a través da intuición, a imitación, a creatividade e os aspectos relacionados co

movemento, o son e as características de observación e manipulación directas, axustando a utilización en función de aqueles que propicien na nena e o neno este tipo de aprendizaxes.

Na percepción dos materiais entra en xogo o desenvolvemento didáctico da actividade musical (a organización), onde tivemos en consideración o estudo do espazo, do tempo e da colaboración docente, en canto ao achegamento ao contexto docente.

O contexto do noso estudo queda explicitado neste capítulo. Abordamos a nosa etapa e o interese musical desde o punto de vista do desenvolvemento da infancia, da psicoloxía infantil, do currículo e do desenvolvemento da didáctica infantil e musical:

“En primer lugar el profesorado debe conocer el nuevo modelo curricular, las fuentes que lo informan y los puntos de partida de su elaboración que se concretan, entre otros aspectos, en los conceptos de educación, de enseñanza y aprendizaje, características madurativas del desarrollo, y en el desarrollo de las posibles habilidades, destrezas y recursos metodológicos y didácticos más idóneos en cada caso.”

Colén e Peix (1997, p. 2)

A organización da educación infantil dentro do sistema educativo non está plenamente satisfeita, debido á existencia dunha etapa na que os dous ciclos que a compoñen se atopan completamente desconectados, a non ser por iniciativas persoais e puntuais, e ao desprezo existente da importancia formativa do primeiro ciclo respecto dos seguintes, entre outros condicionantes de tipo social, cultural, pero tamén político. Focalizando o tema da nosa investigación neste punto, os espazos docentes de infantil do segundo ciclo de infantil atópanse inseridos na maior parte dos casos en centros integrados nos que comparten edificio e labores coa etapa seguinte ou seguintes. Situación que nun momento dado fixo que se observasen diferenzas evidentes entre a formación impartida polo docente de música de primaria e o especialista de infantil, en relación ao mesmo currículo dirixido ao alumando de infantil, aspecto este que resultou ser o motor do noso estudo, que pretende descubrir as percepcións que xiran a redor dos materiais musicais e comprender as razóns delas.

Capítulo 2. A/o mestra/e. Formación e competencia en materiais didácticos e musicais

“No hay mejor práctica que una buena teoría, y no hay mejor alimento para la teoría y la reflexión que el soporte que ofrece una buena práctica”.

P. Alsina, (p. 75, 2002)

2.1. Introducción

Na actualidade da escola, dicir mestra/e é pensar no axente máis importante do ensino, onde o alumnado é o máximo expoñente da aprendizaxe.

A percepción docente está influenciada pola historia recente de tipo persoal, pero tamén social e económica que rodea á/ao docente. Segundo Latorre e Sanfelix⁷¹ a importancia da/o docente vai a poñer énfase no resultado do dominio que teña do contido a/o alumna/o como aprendiz e polo desenvolvemento das actitudes que se vaian constituíndo cara ese contido, neste caso o contido musical. Estes mesmos autores centran a súa investigación na personalidade da mestra ou mestre, e agrupan a súa análise en diferentes categorías: as actitudes, os valores e a motivación por unha banda; os problemas, as preocupacións e a ansiedade, por outra; as expectativas sobre os alumnos, noutro apartado; as experiencias para levar a clase noutro; e os estilos de aprendizaxe, por último. Outros estudosos, como Herrán Gascón e González Sánchez⁷², chaman a atención, sobre a influencia do ego docente, considerando este como un factor importante no desenvolvemento profesional da docencia.

O coñecemento dos materiais e o aumento da autonomía docente, así como a innovación educativa, propician unha percepción dos materiais adecuada, positiva e mellorada. Na actualidade do século XXI en plena era das TIC, o coñecemento dos materiais levaranos, como docentes, cando menos, ao desenvolvemento creativo dunha docencia activa. Entendemos que ese coñecemento dos materiais didácticos e musicais, debe responder a unha comprensión profunda do contido (musical, material, etc.), pero tamén do contexto (escola, organización didáctica, funcións docentes, etc.) no que se poñen en práctica, e tendo en conta ao alumnado como suxeitos creativos,

⁷¹ Latorre, A. e San Félix, F. (1997). El profesor como variable clave de la S/E. Análisis experimental de los profesores de Música en la Comunidad Valenciana. *Eufonía. Didáctica de la música*, 8, 87-100.

⁷² Herrán Gascón, A. de la, e González Sánchez I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.

sensibles e sensitivos no proceso de ensino e aprendizaxe. Desta maneira, a/o docente debe achegarse aos materiais que contribuirán a que este labor teña lugar, pois só cun coñecemento profundo dos materiais podemos acadar os obxectivos educativos propostos nun marco europeo, diverso, amplo e dinámico, como no que nos atopamos na actualidade:

“La formación del profesorado no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Por el contrario, las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículo que prevalecen en cada época.”

A. I. Pérez (1988, p. 128)

Na temática da formación docente destaca o labor de investigación desenvolvido por Montero⁷³, quen aposta pola formación como nexos entre a teoría e a práxis das/os ensinantes. González Sanmamed⁷⁴ desenvolve unha importante revisión dos estudos sobre o desenvolvemento docente, onde nos achega ao paradigmas da formación docente, tendo en conta os avances do desenvolvemento humano. Por outro lado, tivemos en consideración os traballos de M. D. Fernández⁷⁵ sobre as modalidades de formación do profesorado en Galicia, entre outras consultas bibliográficas.

Ao longo deste capítulo, imos ofrecer de maneira expositiva, unha serie de elementos que, no tema da percepción docente, teñen unha especial relevancia, desde o punto de vista do suxeito da nosa investigación. Por unha banda, falamos da formación, tendo coidado co sentido que pode ter na percepción da nosa historia recente, así como dos avances que depara a inclusión do noso país na Unión Europea no desenvolvemento da educación superior. Por outra banda, abordamos, as que pensamos, son algunhas das competencias docentes en relación aos materiais didácticos e musicais na etapa infantil.

⁷³ Montero, L. (1985). La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa. Santiago: Servicio de Publicaciones de la USC.

⁷⁴ González, M. (1993). *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela: A Coruña.

⁷⁵ M. D. Fernández, M. D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. USC.

2.2. Os suxeitos da nosa investigación

O noso estudo parte da análise dos materiais didácticos e musicais na percepción das/os docentes implicadas/os na educación infantil. No caso particular de Galicia, este traballo docente ven desenvolvéndose, segundo as características dos centros educativos nos que se exerce a docencia, pola/o especialista de educación infantil ou/e pola/o especialista de educación musical primaria. A realidade actual galega⁷⁶ é que o mestre especialista en educación musical primaria complementa o seu horario na primeira etapa⁷⁷ impartindo os contidos musicais.

Polo xeral, a/o docente especialista de educación musical primaria desenvolve unha sesión semanal ou dúas medias sesións no transcurso dunha semana. Neste caso a/o especialista de infantil, que conta con esta particularidade no desenvolvemento do currículo infantil, deixa de impartir contidos musicais, nas tarefas de diario, se ben, continúan sendo parte dos recursos complementarios que utiliza.

A realidade é que, como veremos nas seguintes liñas, o desenvolvemento dunha competencia en materiais didácticos e musicais na etapa infantil é inexistente tanto na especialidade de música como na de infantil, porque, polo xeral, cada unha está enfocada aos contidos da súa especialidade: unha circunscrita na etapa de primaria e outra na etapa de infantil.

Existe unha necesidade de estruturar esta problemática, palpable nos coñecementos dos discentes nas etapas seguintes. Atopámonos con dúas características nas/nos docentes, en relación ás necesidades formativas que presentan:

- O descoñecemento, por parte da/o docente de música das características do alumnado infantil e dos materiais propios desta etapa infantil.
- O descoñecemento, por parte da/o docente de infantil das características dos materiais musicais, en xeral e en particular, para o desenvolvemento didáctico na súa etapa.

⁷⁶ A decembro de 2010, e sobre todo durante a última década.

⁷⁷ Unha posible explicación deriva da presenza das propias especialidades en educación primaria, non así na educación infantil. Isto ocasiona un desfase organizativo en canto ás/aos mestras/es da etapa de infantil e de primaria.

As/Os docentes implicados no ensino musical na etapa infantil deben ser competentes en materiais didácticos e musicais na etapa infantil, coa intención de posibilitar un adecuado desenvolvemento deste labor. Neste sentido, publícase, entre outras cousas, no informe final da Titulación de Mestre, Especialista en Educación musical (USC, 2008), que:

“se recomienda igualmente que de la misma forma que se debe potenciar el conocimiento y uso de los recursos tecnológicos que actualmente se aplican en la educación, no se debe descuidar el trabajo con aquellos recursos tradicionales que, por otra parte, son los que de forma más habitual encontramos en los centros educativos.”

Reyes (2010, p.74-75)

No concernente á etapa infantil debera existir unha especificación dos coñecementos relacionados con este punto, pero a realidade é aínda algo precaria.

Nos anos previos ao xurdimento das especialidades, no traballo de Cateura (1989)⁷⁸ solicitábase unha formación musical para todas as idades, especializada e con materiais e recursos, nos anos posteriores ao desenvolvemento das especializacións, onde se inclúe tamen, o desenvolvemento da etapa infantil (sobre todo de 3 a 6 anos) cun carácter educativo, máis que asistencialm outras voces se levanta para reclamar unha/un docente especialista de infantil con coñecementos musicais. O grao de especificidade da aprendizaxe musical, unido a súa tradición de coñecemento de tipo aptitudinal seguen a facer que a primeira opción teña máis peso. Agora ven, os requerimentos da etapa infantil, precisan dun coidado que haberase de ter en consideración, polas características deste alumnado.

2.3. A formación docente

Vivimos unha etapa de cambio importante, de converxencia europea, que constitúe un fito na consideración da docencia na etapa infantil en relación á súa importancia histórica e tamén ás súas características formativas. Todo iso, unido ao resto de aspectos dun modelo docente europeo, fai que camiñemos na procura de ser docentes de calidade. J. F. Angulo (1993, p. 36) considera que as institucións encargadas de formar ás/aos futuras/os docentes teñen un compromiso coa sociedade, formar ás/aos docentes como profesionais.

⁷⁸ Cateura Mateu, M. (1989). Los cursos de postgrado de educación musical que se imparten en la escuela universitaria de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 265-272.
J. F. Angulo (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39

Un modelo único de docente ideal non existe, este depende do contexto, das posibilidades de actualización e adaptación, dos materiais dos que dispón e é quen de utilizar con eficacia e eficiencia. Ademais, as políticas educativas e os cambios socio-cultuurais modifican a acción docente e o camiño da súa actividade, en función das necesidades de cada momento histórico. A idea de cómo debe ser esta/e profesional non é neutral. Así e todo, podemos aproximar o concepto a posibles manifestacións que se axustan a o tipo de mestra/e que procuramos ser nas nosas aulas infantís, como docentes de música na actualidade:

“Maestro es aquella persona que siente el deseo y, al mismo tiempo, posee la capacidad, natural o adquirida, de transmitir un conocimiento que le apasiona o interesa profundamente”

Hemsey de Gáinza (1964, p. 27)

A innovación preséntase como o aspecto básico de calquera docente que se prece (Zabalza, 1987a, 1987b, 1996 e 2002; Paredes, 2004, p. 131-142; Hannan e Silver, 2006; López de la Calle Sampedro, 2007, 2008 e 2009), e neste sentido, son necesarios os estudos sobre a realidade docente que, de maneira introspectiva, procuren atopar solucións ás cuestións que a diario azoutan a percepción docente:

“Nuestra creencia de que las innovaciones y los cambios no se producen a «golpe de decreto», nos llevan a planificar la formación [...] de partir de la situación real de los profesores y propiciar las innovaciones a partir del análisis de su práctica docente, teniendo en cuenta la dificultad que tienen los profesores de aplicar ideas ajenas y de la necesidad de que asimilen los significados de las nuevas propuestas y se responsabilicen desde una perspectiva profesional de la mejora de la calidad de la educación de sus alumnos.

Colén e Defis, (1997, p. 2)

Os mecanismos de formación aplicados nos últimos vinte anos (impostos por vía legal), propiciaron cambios importantes no desenvolvemento da formación continua docente, practicamente inexistente nos anos oitenta tal e como se reflicte no estudo desenvolvido por González Sanmamed (1986), e que a partir de incentivos fundamentalmente de tipo económico (sexenios, etc.) e do desenvolvemento de institucións de formación importantes (como a creación dos Centros de Formación e de Recursos, asociacións de docentes, etc.) propician que a maior parte das/os docentes teña a posibilidade e interese de formarse, a través de diferentes modalidades:

“no será suficiente imponer a través de vías legales o presiones de otro tipo, cursos o actividades periódicas de perfeccionamiento, ya que se convertirán en trámites o requisitos faltos de eficacia y efectividad.”

M. González Sanmamed (1986, p. 103)

Debemos ter en conta que non hai máis de quince anos discutíanse cales podían ser as vías de formación máis adecuadas e polo tanto, compre sermos prudentes e apreciar os cambios producidos. Neste sentido, é fundamental analizar estas dinámicas formativas, para encamiñalas á mellora educativa real, ademais das melloras económicas existentes, entre outros aspectos a destacar:

“en educación se entiende el cambio en gran medida desde una mentalidad burocrática tradicional, que atribuye al discurso que se difunde una fuerza transformadora de la práctica por la evidencia de sus bondades y por las vías de intervención administrativa. En el mejor de los casos esta política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas ideas-fuerza, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad”.

J. Gimeno (1992, p.63)

2.3.1. Breve historia da formación docente infantil e musical no noso país

Noutros países do norte e leste de Europa, Inglaterra, ou mesmo nalgúns estados de Norteamérica, Canadá ou Australia, a educación musical forma parte íntegra do ensino xeral desde hai tempo e a capacidade do profesorado e do alumnado, case sempre, parecen sorprendernos en algo. Isto débese, nunha parte importante, a súa evolución histórica en relación á educación e á importancia que, desde os inicios, concederon ao ensino da música naqueles países (Aróstegui, 2004)⁷⁹. Dito isto, concordamos coa prevención realizada por Tabachnick (1988)⁸⁰ sobre os perigos de transferir as investigacións xeradas nun país a outro, e recalca a importancia de considerar as condicións particulares e as tradicións dun país na interpretación nunha investigación.

No noso particular, en primeiro lugar, debemos ter en conta a historia das especialidades en España, e por ende, en Galicia, a cal é moi breve e, polo tanto, a evolución cara unha educación musical plena aínda está nos seus inicios⁸¹:

⁷⁹ Aróstegui Plaza, J.L. (2004). Formación del profesorado de educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista electrónica Complutense de Investigación de Educación Musical*. 1 (6), p. 3.

⁸⁰ Zeichner e Gore (1990): Teacher socialization. En Houston, W. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Mcmillan, 329-348

⁸¹ As especializacións desenvólvense no marco da LOXSE, durante os anos noventa, no noso país.

“El plan de estudios de Maestro en España surgió como respuesta a la demanda del nuevo perfil profesional que se ocupara de la enseñanza musical en la etapa Primaria al establecerse como obligatoria a partir de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En España, la educación musical dentro de la educación general había sido ignorada hasta ese momento y, salvo contadas excepciones, ésta no se impartía en los centros escolares. El hecho de que por primera vez se garantizara la presencia de la educación musical en el aula de Educación Primaria se valoró positivamente. Sin embargo, desde la creación del título se han evidenciado dificultades en la articulación del perfil ambivalente propuesto para el especialista.”

Reyes López (2010, p 78)

Por unha banda, desde que se iniciara en España a formación do profesorado a través da Escola Normal Central de Madrid en 1839 (Melcón Beltrán)⁸², teríamos que agardar practicamente ata 1945, á Lei de Educación Primaria de 17 de xullo (BOE, de 18 de xullo) para que se ocupase das escolas maternas (ata 4 anos) e de párvulos (de 4 a 6 anos)⁸³.

Por outra, ao longo do século XIX, a música e o canto fóronse introducindo progresivamente nos plans de estudo das Escolas Normais de Mestras e Mestres en España. Xa no século XX, no Plan de 1914, de catro anos de duración, a Música figuraba nos cursos de primeiro e segundo, para mestras e mestres. No denominado Plan Profesional das Escolas Normais do Maxisterio Primario de 1931, en réxime de coeducación e de claro sentido profesionalizador, mantense esta materia en primeiro e segundo. No de 1945, de acusado retroceso en moitos aspectos, consta en 1º, 2º e 3º. En 1967, coa esixencia do bacharelato superior para ingresar nunha escola normal, figura en primeiro e segundo cursos, destinándose o terceiro para prácticas escolares, situadas no último ano da carreira. No Plan de 1967 apréciase a preocupación pola educación musical escolar, e considérase a opción de empregar métodos activos de ensino. Porén, non será ata a Lei Xeral de Educación de 1970, na que se experimente un notable impulso, a través do plano experimental de 1971 (Plano de Estudos de 1971), e das especializacións a través de UNED ou por cursos presenciais convocados polos ICES, a través dos que se accede a esta formación (Cateura, 1992, p. 119-120). De acordo coa Lei Xeral de Educación, a educación seguida nas Escolas Universitarias constaría dun ciclo, cunha duración de tres anos. Desaparecía tamén a ensinanza por sexos.

⁸² Melcón Beltrán, J. (1992). La formación del profesorado en España (1837-1914). Madrid: MEC.

⁸³ A Lei Moyano de 1857 (Lei de instrucción pública de 9 de setembro de 1857) contemplaba no seu art. 105 que “el Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan, además Escuelas de párvulos”, porén, o seu desenvolvemento foi moi lento. Para esta sucinta referencia histórica, seguimos os documentos da colección *Historia de la Educación en España*, Madrid: MEC, tt. I-V, 1979-1990.

O chamado Plano de Estudos de 1971, e de acordo coas necesidades formativas, aparecen as ensinanzas por especialidades: Filoloxía, Ciencias, Ciencias Humanas, Preescolar e Educación Especial (esta última nunca implantada en Galicia por aquel Plan). A música foi común a todas as especialidades. A implantación da especialidade de educación preescolar sufriu, sen embargo, un notable retraso, ata finais dos anos setenta.

O resultado disto é que iniciamos con certo retraso a escolaridade, pouco desenvolvemos a educación musical, e ademais, viuse truncada unha evolución con indicios prometedores⁸⁴ a partir da longa ditadura que vive España durante algo máis dun terzo do século pasado, limitándose durante ese tempo á aprendizaxe musical a melodías patrióticas e sons de nación. Conviven, nese tempo, contados e con mínimas repercusións, pedagogos/as e educadores/as interesados/as pola música e a súa educación, mirando con timidez a Europa, sobre todo a partir dos anos 60, pero que apenas si chegan a ser recoñecidos ata moito despois. Na década dos 70 presenciamos un salto cuantitativo, pero que apenas si se nota ata ben entrada a democracia, que será cando empezemos a ver o primeiros froitos:

“En síntese, no devir histórico das sociedades téñense recoñecido universalmente mediacións, pautas e momentos de educación, quere dicir de socialización, para a integración e a pervivencia dun dado feito social.

Mais, o feito da escolarización ou presenza de institucións específicas de carácter instrutivo ten un alcance histórico-xeográfico ben máis restrinxido na súa orixe; máis que o fenómeno gradual da alfabetización das sociedades. (...)

En efecto, a o longo do século XIX vai ter lugar a aparición, xeneralización e extensión dos sistemas educativos públicos con base no modelo escolar, ...”

Costa (1989, p.14)

A chegada da LOXSE impuxo novos rumbos (a especialización docente), que afectaron aos planos de Estudos dos distintos títulos de Mestre: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Linguas Estranxeiras, Educación Musical, Educación Física e Audición e Linguaxe (Porto, 2004)⁸⁵. En 1999 a educación infantil dispoñía polo menos dunha materia troncal de educación musical no maxisterio infantil

⁸⁴ Véxase por exemplo, o traballo de Costa (1989, p. 45), onde fala do desenvolvemento da ILE como movemento encadrable aos movementos de Escola Nova europeos ou os traballos de didáctica musical desenvolvidos durante o primeiro terzo do século XX como o de Llongueras (1942).

⁸⁵ Porto Hucha, A. S. (2004). La formación inicial e a profesionalización dos mestres e mestras: unha aproximación histórica con referencias a Galicia. Revista de Innovación Educativa, 14, 239-270

(Bernal, 1999)⁸⁶. A universidade, viña de ofrecer un maxisterio baseado na diversificación temática (especialistas en ciencias, matemáticas, historia, xeografía,...) que quedou reducida ao mestre titor de primaria (como xeneralista capacitado para ensinar lingua castelá e galega, coñecemento do medio natural e social, e matemáticas) e ás especialidades de educación primaria (educación musical, educación física, linguas estranxeiras, pedagogía terapéutica e audición e linguaxe). Nace tamén, definitivamente, o concepto de mestra/e de educación infantil como tal, como pode verse no Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, polo que se establece o título universitario oficial de Mestre. Existiran antes, experimentacións e intentos por normalizar o ensino desde os catro anos, que na LXE⁸⁷ era denominada/o como “mestra/a de preescolar”. AO/ mestra/e de educación infantil, goza nesta lei, de poder considerarse, por primeira vez, unha/un profesional completa/o. Segundo esta lei queda preparada/o para impartir todas as nocións conceptuais, procedimentais e actitudinais relacionadas co currículo prescritivo elaborado para esta etapa, o que inclúe a introdución ás nocións musicais e o seu desenvolvemento. O mestre de educación infantil, por esta lei, está preparado para impartir nocións musicais na súa etapa:

“En las especialidades, el tratamiento de la música, es un potente recurso para la educación en general, porque contribuye a la transformación global del alumno, como la atención, la voluntad y los sentimientos, fijando y potenciando aspectos de la personalidad humana. Las actividades de la experiencia musical organizadas y enlazadas psicológicamente, pueden contribuir a la utilización correcta del cerebro en un sentido amplio, porque activa la inteligencia, sitúa esta en múltiples relaciones de conocimiento, activando ambos hemisferios. Por lo tanto se debe asumir de una vez por todas, la pérdida de la actuación de la experiencia musical por no formar parte de otras áreas de conocimiento, y de la falta de horario. Violeta Hemsy de Gaínza (1988) nos habla de la única meta que existe en la educación musical: que el niño ame la música, que cuando más la comprenda y más certa esté de ella, más la amará, ya que la educación musical es una enseñanza capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad del niño, cuyo propósito será cultivar tanto la mente, el cuerpo como su vida emocional.”

Cateura (1992, pp. 422-423)

⁸⁶ Respecto á Galicia, contéplase neste marco, a formación musical en dous cursos, como materia troncal de 6 créditos, no 1º ano e de 4 créditos no 2º, ademais de materias relacionadas como optativas de expresión e comunicación corporal (4 créditos) e expresión dramática (4 créditos) no 1º ano; xogo motor (4 créditos) no 2º ano e aprendizaxe e desenvolvemento motor (4 créditos) no 3º anos; ademais das troncais como desenvolvemento psicomotriz, no 2º ano. Referencia quitada de Marco e Porto (2000, pp. 204-205).

⁸⁷ Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de educación e financiación da reforma educativa (BOE, 6 de agosto, correccións no BOE, 10 de maio de 1974), e modificada pola Lei 30/1976, de 2 de agosto (BOE, 3 de agosto de 1976).

Como vemos, os principios do ensino de musical en España foron complexos e diversos, a mesma sorte correría para Galicia: un camiñar cara a adiante e cara atrás. Despois de todo, seguimos a modiño. A finais do decenio dos noventa Bernal (1999, p. 23) preguntábase que ten que saber de música un mestre especialista en educación infantil. Se a finalidade que se persegue coa educación musical na etapa de educación infantil é o desenvolvemento auditivo, rítmico e vocal, a/o mestra/e, ademais de ter adquiridos coñecementos e destrezas precisas da linguaxe musical, ten que coñecer o marco teórico onde se fundamenta a educación musical nestas idades⁸⁸, e ademais, nós engadimos que tamén debe coñecer a maneira de facelo e as características e posibilidades dos materiais cos que conta para tal fin.

Non debemos menosprezar que a LOXSE supón un cambio radical na educación e na especialización do profesorado, a educación infantil e a educación musical nas etapas obrigatorias constituirán un dos avances máis interesantes na formación do profesorado. As mestras e mestres, así como as/os estudosos e pedagogas/os inician unha carreira verdadeiramente rica e frutífera no campo da investigación e divulgación da didáctica musical:

“a partir de la implantación de la LOGSE se producen una serie de prescripciones curriculares y organizativas que implican necesidades distintas, las cuales se ponen de manifiesto en las demandas de formación que realiza el profesorado”

A. Escamilla (1993)

A LOE preséntase como unha nova oportunidade no desenvolvemento da lei que fixo nacer as especialidades (LOXSE) dentro do marco europeo e ás novas esixencias da concepción do/a docente (formación permanente, preparación específica, coordinación docente, etc.).

Con respecto ao musical, o avance das últimas décadas no noso país son evidentes, se analizamos o comentario de Cateura (1989):

“-En España, la educación musical a nivel de enseñanza general, ha estado y sigue estando – salvo excepciones – totalmente abandonada. Es cierto que las actuales programaciones oficiales para la EGB y BUP incluyen la Música y que sus contenidos representan el deseo de un avance importante dentro de esta área, pero este avance, en lo referente a la EGB, es sólo teórico, no real, ya que en la escuela pública nunca, o casi nunca, estos programas se imparten.

⁸⁸Lorenzo (1999, p. 77-85) realiza unha valoración da evolución e da situación actual da presenza da música e a didáctica musical nos plans de estudos da especialidade de música.

-Aún cuando la enseñanza no profesional e la Música, dentro de la enseñanza obligatoria de los españoles, está prevista legalmente, de hecho hasta hoy no se ha implantado ni regulado a nivel de Estado. Las causas pueden ser dos:

- Una, la falta de una sólida preparación musical de los Profesores de EB para hacerse cargo, dignamente, de la educación musical de los escolares.

- Otra, los Presupuestos Generales del Estado o Autonomías que, hasta la fecha, no han contemplado en la Plantilla de los Centros de Enseñanza Obligatoria la figura del Profesor especializado en Educación Musical.

-Sin una base musical adquirida durante los cursos del Parvulario, de la EGB y del BUP; a lo largo de la carrera de magisterio sólo se puede lograr que adquieran un repertorio de canciones, de juegos rítmicos, de danzas, de montajes instrumentales, de Audiciones con comentario, etc..., es decir, una aproximación al mundo de la Música, pero no una formación musical sólida que, tanto desde el punto de vista técnico, como artístico, como pedagógico, les permita impartir dignamente y con éxito esta materia en la escuela básica.

-En casi todos los países de la cultura occidental, la educación musical de los niños y adolescentes se incluye dentro de la enseñanza Primaria y Secundaria oblicatorias.

En España, la educación musical a nivel de enseñanza general, ha estado y sigue estando totalmente abandonada, a pesar de estar prevista legalmente dentro de la enseñanza obligatoria de los españoles desde 1970.”

Cateura (1989, p. 265-272)

Na converxencia europea, camiñamos cara un novo momento da formación docente, sen precedentes no contexto do noso país. Como en calquera cambio de importancia, existe quen está de acordo e quen predí catástrofes impresionantes.

2.3.2. Formación inicial: das especializacións á mención europea

Nos próximos anos asistiremos a un cambio importante da educación superior, no que se refire ao desenvolvemento da formación dos futuros docentes, onde pasamos da especialización do profesorado na etapa de primaria (anos noventa), que afectou tamén, á etapa infantil, aínda que non queda claro se de maneira intencionada ou non tan intencionada, como consecuencia da organización do dentro (polo que acabamos de explicar máis arriba). O paso será significativo na medida en que se articulen as mencións e posgraos, tanto na formación do profesorado de primaria como de infantil, onde se integrarán as diferentes especializacións (música, linguas, etc.), no que concerne á educación primaria.

Na formación do futuro profesorado é importante presentar un modelo teórico de ensino e aprendizaxe, e recibido nas universidades⁸⁹, conectado coa realidade, tendo en conta que o cambio será ou non propiciado por eses docentes. Se o profesorado carece de mecanismos para analizar a realidade atopada e de contraste coa desexada/esperada é posible que se deixe influír polas prácticas de ensino vividas máis que polas amosadas como desexables para a mellora e o cambio:

“La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. [...]. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, puede perder efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción”.

Tedesco (2001, p. 5)

Román (2006)⁹⁰ considera que o marco europeo de converxencia educativa sitúa a España nun momento importante, no que poder dar conta dunha verdadeira formación docente (á altura da iniciada durante a II República no noso país, no contexto do Plan Profesional do Maxisterio de 193, Decreto do 29 de setembro de 1931, e pioneiro en Europa). Na mesma liña, cabe destacar que a análise de Reyes (2010)⁹¹ sobre a avaliación dos plans de estudo de formación do profesorado de Educación musical (dentro do proxecto internacional ALFA II-0448-A), no proceso de converxencia con Europa para a creación do Espazo Europeo de Educación Superior, onde a rede de Maxisterio de España toma a decisión de reducir os títulos a dous (infantil e primaria) o que considera, vai en detrimento da formación das especialidades.

Diferentes estudosos (Díaz, 2005; Aróstegui, 2006 e 2010; Ocaña, 2006; Maldonado e Acosta, 2009) indican as dificultades de formar a un alumnado heteroxéneo en canto aos coñecementos musicais e teñen advertido da necesidade de ampliar a formación docente da especialidade de música. A actualidade é que a formación en especialidades desaparecen, converténdose, no caso da etapa de primaria nunha mención, que ademais conta cun número escaso de créditos para o

⁸⁹ As Universidades son as encargadas de ofrecer a formación inicial da/o docente das etapas educativas anteriores.

⁹⁰ Román Sánchez, J. M. (2006). Los nuevos grados de magisterio: el pago de una deuda histórica. En *Conferencia de Decanos y Directores de magisterio y educación (V Asamblea)*. Ciudad Real: Conferencia en la Universidad de Castilla la Mancha.

⁹¹ Reyes López, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 67-81

seu desenvolvemento pleno (Reyes, 2010). O tempo indicará se o camiño tomado é o máis acertado:

“La oportunidad de reformar los planes de estudios para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se debía haber aprovechado para comprender con más profundidad la realidad de las escuelas y así favorecer una formación inicial claramente definida en sus propósitos educativos y que pueda atender las exigencias de la sociedad del siglo XXI.”

Reyes (2010, p.79)

No contexto galego, concretamente Universidade de Santiago de Compostela e a modo de exemplo, no 2009 faise pública a Memoria para a verificación do título de grao de mestre/a de educación infantil na que esta universidade contará con dúas mencións: unha en linguaxes artísticas (na facultade de Santiago de Compostela) e outra de educación sonora e visual (na facultade de Lugo).

Desde todas as especialidades (LOXSE) se tratan áreas básicas do currículo como matemáticas, lingua, educación artística e coñecemento do medio social e natural. Así e todo, o grao de formación para cada unha destas áreas é distinto segundo a especialidade e a universidade que a imparte. Dita formación soe ser bastante deficiente, o que supón un obstáculo para as/os maestras/es que, debendo ensinar esas materias básicas, apenas están formados nelas. Intentando mellorar a situación actual e seguindo directrices da formación inicial en Europa, a “rede de maxisterio”, que xurde dunha convocatoria da Axencia Nacional de Avaluación de Calidade e Acreditación [ANECA], elaborou (entre xullo de 2003 e marzo de 2004) un libro Branco da Titulación de Grao de Maxisterio no que se propoñen dúas titulacións: Mestra/e de Educación Infantil e Maestra/e de Educación Primaria (ANECA, 2005). Ambas contarían cunha carga de 240 créditos, distribuídos en catro cursos, cun bloque de materias troncais (aproximadamente o 70%) e con catro itinerarios formativos especializados para Educación Primaria (lingua estranxeira, educación física, educación musical e educación especial). A formación baseada na práctica aumentaría dos 32 créditos actuais a 42, e as materias básicas do currículo alcanzarían os 102 créditos. Establécese entón, un perfil de mestra/e con competencias de xeneralista e na etapa de primaria, ademais, existen os itinerarios específicos conducentes a cubrir as necesidades desta etapa educativa, así e todo Caballero (2005) entre outras/os, considera que os créditos dedicados a esa especialización non son suficientes. Na etapa infantil non están establecidos itinerarios, o que pensamos que resulta unha lagoa formativa. A outra proposta era constituír o título de Grado como xeneralista sen itinerarios e ceder o grao de

especialización na primaria, nun título de master, alternativa que aumentaría, en exceso, o número de créditos totais.

Na formación docente non se deben perder de vista aló menos dous aspectos da súa aprendizaxe: a súa formación no contido conceptual, neste caso a música, e ademais, debemos construír un marco arredor dos materiais que debe coñecer para o desenvolvemento do seu labor. En xeral, ata o momento actual, nas universidades galegas préstase pouca atención aos materiais didácticos que os docentes empregarán. Así e todo, existen iniciativas conducentes a un cambio importante neste sentido, por exemplo, na nova titulación de Grao de Educación Infantil da USC, aparece a materia de *Deseño e elaboración de materiais didácticos* en 4º curso (2009-10)⁹².

2.3.3. A formación continua no desenvolvemento profesional docente

Se preguntamos a unha/un docente, sexa da especialidade que sexa ou coa formación inicial adquirida que sexa, sobre a súa formación actual, probablemente descubramos que a máis importante para ela/el está conformada polas experiencias vividas ao longo da súa vida laboral. É por isto que son tantos os estudos que desenvolven a análise da percepción das accións docentes. Son estudos que, polo xeral, enmárcanse dentro da análise do pensamento interactivo e/ou reflexivo da/o docente.

A formación docente implica unha aprendizaxe sobre a educación continuada ao longo do tempo que dura a profesión, onde a personalidade e a formación constitúen dous compoñentes importantes que contribúen na calidade docente e afectan á súa efectividade (Jacobs e Paris, 1987)⁹³.

Os factores a destacar, que inflúen na valoración da formación docente son:

- A traxectoria histórica do sistema educativo e a importancia da Educación Infantil no mesmo, o que inclúe a atención que recibe dentro das políticas educativas e/ou sociais do país.
- Os cambios contextuais e os factores emerxentes de tipo demográfico, económico, social e político do país, que teñen unha influencia determinante para a concepción da primeira infancia como etapa educativa e o establecemento de políticas e programas para o desenvolvemento dela.

⁹² [www.usc.es \(materias\)](http://www.usc.es/materias)

⁹³ Jacobs, J. e Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3-4), 255-278.

- A concepción da educación e da propia natureza desta etapa educativa como base fundamental do proceso de aprendizaxe ao longo de toda a vida e as novas tendencias como país da Unión Europea.

Un estudo que consideramos de preto, neste punto é o desenvolvido por M. D. Fernández (2003) onde trata as modalidades de formación continua no contexto galego, nun momento que serve de referencia para o noso estudo, tendo en consideración o seu achegamento no tempo e no espazo de maneira moi significativa.

M. D. Fernández⁹⁴ achéganos aos posibles e principais escenarios da formación que existen en Galicia, na actualidade do contexto e suxeito da nosa investigación, xa que contemplamos esta formación musical e infantil como a que ofrece un escenario múltiple e posible para o profesorado galego.

Por unha banda, falamos de cursos, xornadas, congresos, encontros e symposium, como modalidades de carácter informativo, expositivo e de tipo extensivo. Nalgúns casos ten a intención de reflexionar sobre unha situación ou temática concreta. Entre os obxectivos que perseguen está a sensibilización e o asesoramento. Ademais, realízanse conferencias, mesas redondas e debates, de características similares, aínda que máis específicas.

Por outra banda, existen modalidades de formación máis activas, como os seminarios permanentes ou os grupos de traballo. Desenvólvense desde a autonomía docente, e a súa formación, características e inquietudes formativas son moi variadas e, polo xeral, moi relacionadas co contexto das/dos docentes implicadas/os. Son modalidades que implican agrupacións pequenas de docentes. Normalmente, o docente, xunto cun asesor realiza o deseño da actividade, analiza os contidos, desenvolve as actividades de formación, a actividade está contextualizada no seu espazo laboral, os participantes aprenden en igualdade, asumen a mesma responsabilidade e potencia a autonomía. Existen, ademais, os proxectos de investigación e innovación educativa, que soen xurdir das inquietudes do profesorado ou da Administración, coa finalidade de mellorar a calidade do ensino. Potencia nos centros prácticas innovadoras e pon en xogo a capacidade de análise e o traballo en equipo. Existen, por último, os proxectos de formación en centro, con características similares aos grupos e seminarios pero que implican a maior parte do equipo docente dun centro educativo en concreto. Está relacionado coas ideas de innovación e cambio educativo, considera ao docente como un suxeito activo e protagonista do proceso e

⁹⁴ M. D. Fernández (2006). *Modalidades de formación y desarrollo profesional docente. Un estudio evaluativo en Galicia*. Pontevedra: Concello de Sanxenxo, pp. 29-39.

pon o énfase nos cambios organizativos para facer dos centros espazos adecuados para a aprendizaxe profesional. A temática é moi diversa, pero debemos destacar que a súa temática (M. D. Fernández, 2006, p.36) nos anos noventa estivo centrada na elaboración do PEC e do PCC.

Aínda que máis minoritarios, os obradoiros didácticos e bancos de recursos constitúen o berce para que a/o docente desenvolva os seus propios materiais, os que usará na aula. Ten unha formación similar a do grupo de traballo, e nel constitúense as concrecións de medios a levar a cabo nunha práctica educativa. Se crean, experimentan e utilizan materiais educativos.

Noutra orde de posibilidades formativas, xa moi específicas, están as licenzas de estudos, os períodos prácticos ou estadías fóra, o asesoramento directo, a formación a distancia e os programas europeos (Sócrates, Comenius, etc.).

Debemos engadir, nesta clasificación, a formación específica en música, como a desenvolvida en Ensinanzas Especiais (regradas) ou escolas de música, así como as bandas musicais ou os grupos folclóricos.

Para comprender a formación docente debemos ter en conta, ademais, a análise dos espazos en que se desenvolven esta formación, ofertada polos principais sindicatos, asociacións, movementos de renovación pedagóxica e os centros de formación, ademais, da formación directa da relación entre docentes establecida a través do diálogo nas reunións dos equipos docentes nos centros educativos (coordinacións, reunións de ciclo, etc.).

En relación ás características destas formacións, segundo as conclusións desta investigadora, e salvo casos específicos e/ou minoritarios, son ofertas de tipo asistencial e de carácter pasivo.

Parécenos importante, destacar aquí, algunhas iniciativas universitarias, de formación continua. A Universidad de la Laguna (Canarias), crea no 2001-2002, unha titulación de postgrao propia que leva por título “Experto Universitario en Métodos e Recursos de Educación Musical, e que xurde a partir dos resultados dun profundo análise do contexto social, científico e profesional da Educación Musical en Canarias, e que puxo de manifesto a necesidade de atender á formación que demandaban os diversos colectivos responsables da Formación Musical daquela comunidade:

“Dada la necesidad de que los docentes de música hagan uso de la enorme variedad de recursos que ofrece el mundo de la música en aras de una mayor eficacia en su labor, se plantea un modelo de formación que integre una oferta muy amplia y variada de temas educativos, psicológicos, pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, etc; es decir, un enfoque extensivo (de amplio espectro), abordado desde una perspectiva práctica, activa y creativa.

Dicho enfoque extensivo también se justifica por el contexto y la situación geográfica de Canarias. La lejanía de los principales puntos de encuentro mundiales de formación en educación musical, hace necesario acercar una parte de ese “escaparate” internacional a los profesionales de las islas.”

Lorenzo Yanes (2005, p. 2)

No contexto galego, xurde no curso 2004-05 e 2005-06, como apoio á docencia musical primaria, un posgraao moi importante titulado “Experto en Música tradicional galega”, que conformaba contidos musicais e de investigación etnomusicolóxica que, doutra maneira, non son abordados nesta universidade, que ademais, aborda temas e contidos importantes para os docentes de educación musical.

Imbernón⁹⁵ entende por coñecemento pedagóxico o utilizado polos profesionais do ensino, que van construíndo durante a vida experiencial profesional do profesorado na súa relación coa teoría e a práctica. Agora ben, para chegar a ese coñecemento pedagóxico hai unha gradación a partir do coñecemento pedagóxico vulgar que cada sociedade transmite culturalmente ás concepcións e actuacións do profesorado. Pero tamén fai falla un coñecemento pedagóxico específico que é o que diferencia e establece a función docente e que necesita un proceso concreto de formación que reúne unhas características específicas, como a complexidade, accesibilidade e unidade social, e que todo iso, nun contexto determinado, permitirá emitir xuízos profesionais situacionais baseados no coñecemento experiencial, na teoría e na práctica profesional nunha actividade laboral nunha institución, na teoría e na práctica pedagóxica.

2.3.4. Desenvolvemento dunha competencia docente en materiais didácticos e musicais

O marco das competencias, definido por Zabalza⁹⁶, axúdanos a crear a nosa definición da competencia docente en materiais didácticos e musicais, como aquela que ten que ver co coñecemento e utilización dos materiais didácticos implicados no

⁹⁵ Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado : hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Grao. pp. 25-26.

⁹⁶ Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el prácticum. (ref. On-Line).

desenvolvemento da didáctica musical na etapa infantil. Neste sentido, a competencia debe concretar a intención, o contido e os procedementos de aprendizaxe nun contexto específico. Pensamos que os materiais didácticos deben ser estudados, coñecidos e comprendidos pola/o docente implicada/o no desenvolvemento didáctico igual que coñece os conceptos e a didácticas que propiciarán a aprendizaxe de contidos e obxectivos prescritos no currículo:

“La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional.”

V. González e R. M. González (2008, p.187)

As competencias profesionais deben ser entendidas desde un enfoque persoal e dinámico, centrado na participación do profesional que, como persoa constrúe, mobiliza e integra as súas características motivacionais e cognitivas na regulación dunha actuación profesional eficiente en escenarios laborais heteroxéneos e diversos:

“Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.).

Le Boterf (2001, p. 54)

Desde o punto de vista de Cremades (2008)⁹⁷ é o mestre ou mestra quen, en última instancia, debe ser responsable de facer posible a idea de competencia, afirma, ademais que existe unha imposibilidade de chegar a desenvolver unha competencia se esta non a ten xa a/o docente. Remitimos ao texto de Cremades (2008, p. 3) onde queda perfectamente detallada a actualidade do concepto, pasando polo Proxecto DeSeCo como marco da definición das competencias na educación obrigatoria.

V. González e R. M. González (2008, p.189) falan da necesidade de situar a competencia profesional desde a particularidade dunha/un mesmo co seu quefacer á percepción do desenvolvemento docente conxuntamente con outras/os, onde xurden

⁹⁷ Cremades Begines, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *LEEME Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 21, 1-16

as necesidades que á quen de transmitir. As necesidades do profesorado son abordadas intensamente por Montero (1987), que define como percepción percibidas e expresadas, nas que a/o docente permite o acceso aos seus desexos, problemas, carencias, ou deficiencias.

Neste sentido, indicaremos que, as universidades están a formular cambios e reformas curriculares para adaptarse aos condicionantes de converxencia europea, centrada en competencias profesionais (Tuning, 2003)⁹⁸. Deste xeito, é necesario que o futuro profesional forme parte crítica da súa aprendizaxe, como persoa integral, constrúe, pon en acción e incorpora a súas cualidades motivacionais e cognitivas para poder desenvolver unha acción profesional eficiente, calquera que sexa o ámbito no que desenvolva o seu labor.

A autonomía persoal e a flexibilidade no desempeño profesional son elementos esenciais na comprensión da competencia, entendida como o coñecemento, as destrezas e as actitudes para exercer unha profesión, resolver problemas de forma autónoma e creativa, e estar capacitado para colaborar no seu entorno laboral e na organización do traballo:

“desde una perspectiva compleja, es, por tanto, una capacidad que expresa cómo se manifiesta la personalidad del profesional en su desempeño, que posee:

- Una dinámica estructural o de contenido en la que se incluyen los componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y afectivos (motivos, valores).
- Una dimensión funcional en la que se fusionan recursos personológicos tales como la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión crítica del profesional en su desempeño, que expresan cómo la competencia regula su actuación en la profesión.”

V. González e R. M. González (2008, p.206)

Desde esta perspectiva, a análise da percepción do coñecemento, uso e valoración que fan os docentes dos materiais musicais, indícanos, dun xeito importante a súa percepción da competencia que teñen para o ensino musical na etapa infantil, entendendo a competencia como o desempeño dunha certa capacidade profesional. A este aspecto poderemos regresar nas conclusións, coa intención de manter un debate sobre a importancia deste fenómeno, de maneira que poidamos comprender, mellor, por qué o avance da música non está ligado aos intentos por integrala no ensino básico.

⁹⁸ Tuning. Educational Structures in Europe (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>)

O modelo de docente que a escola precisa hoxe, componse dun tear de características persoais, coñecementos e habilidades pedagóxicas que deben dar comprimentao á dimensión social, e ser flexibles, abertas e acomodadas ás innovacións e aos imprevistos que se produzan. Os factores básicos a ter en conta son:

“1º La dimensión humana. Los aspectos personales de cualquier profesional del campo de la educación, colaboran significativamente en su eficacia pedagógica y técnica.

2º La dimensión científica. El futuro educador debe poseer una sólida formación científica, en relación a los contenidos técnicos que impartirá. El rigor científico faculta las actitudes intelectuales y potencia la inquietud investigadora. La exigencia de una formación científica cualificada impulsa y permite organizar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en términos de investigación (Landsheere, 1.979).

3º La dimensión profesional. La capacidad pedagógica estriba, no tan sólo del dominio de los contenidos intelectuales, sino también de la acción formativa y de la profesionalidad, en el proceso de transmisión de las diversas disciplinas y valores.”

Colén e Defis (1997, p. 4)

Existen importantes estudosas/os que apuntan as condicións que debe ter o docente musical. Para Ball (1986, citado por Carbajo Martínez, 2009, p.119) o primeiro requisito é ser músico, xa que, desta maneira poderíamos desenvolver na nena e o neno as súas capacidades musicais, ademais de ser sensibles á/ao estudante. Hemsy de Gaínza (1964, pp. 27-30) apunta que existen dous tipos de condicións que deben posuír os docentes de música, xerais e especiais. As xerais deben incluír unha cultura xeral ampla que permita ao docente relacionar a materia coas outras disciplinas. As especiais son:

PRÁCTICA PSICOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Para establecer buena relación con los alumnos ❑ Para adaptarse a la personalidad de los alumnos ❑ Para saber cómo se produce el aprendizaje musical ❑ Para conocer la evolución de las necesidades afectivas, físicas y mentales de sus alumnos
PREPARACIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Para vincular al niño con la música ❑ Para descubrir las capacidades latentes de sus alumnos ❑ Para guiar al niño con seguridad y eficacia a través de (a) un buen método; (b) recursos variados para la enseñanza y (c) criterio para escoger el material pedagógico más adecuado. ❑ Conveniencia de estudiar la historia de la pedagogía musical para comunicar seriedad y firmeza a su tarea.
PREPARACIÓN MUSICAL	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Para ser modelo y que la musicalidad arraigue entre sus alumnos ❑ Cualidades de la musicalidad: <ul style="list-style-type: none"> - OÍDO MUSICAL sensible y cultivado, con capacidad para discernir tanto la melodía como la armonía y el ritmo. - CONOCIMIENTO DE LA TEORÍA Y PRÁCTICA musical elementales, que comprende: <ul style="list-style-type: none"> a) Aspecto melódico: tonalidad, escalas mayores y menores, acordes fundamentales, alteraciones, intervalos lectura entonada a primera vista, anotación de melodías, transporte etc. b) Aspecto rítmico: pulso, acento, ritmo, compases, valores y fórmulas rítmicas fundamentales, Improvisación, dictado y anotación de ritmos, polirritmia, etc. - CULTURA VOCAL, que comprende educación y manejo de la voz en el canto, capacidad para descubrir y solucionar los defectos de emisión vocal que pudieran presentar los alumnos. - DOMINIO DE UN INSTRUMENTO DE TECLADO, preferentemente el piano, y de un instrumento anaxilar, como la guitarra, flauta dulce, armónica, melódica, etc. - CONOCIMIENTO DE LA TÉCNICA Y MANEJO de los INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN de sonido indeterminado o determinado. - CONOCIMIENTOS suficientes de RÍTMICA o expresión corporal - CONOCIMIENTOS BÁSICOS de ARMONÍA. - Elementos de DIRECCIÓN CORAL. - PRÁCTICA DE LA IMPROVISACIÓN VOCAL E INSTRUMENTAL - NOCIONES ELEMENTALES Y PRÁCTICAS DE CONTRAPUNTO Y FORMA MUSICAL. - CONOCIMIENTOS GENERALES DE HISTORIA DE LA MÚSICA

Ilustración 5 - Condiciones específicas que deben poseer los docentes de música⁹⁹

Elliot (1995, *Apud*. Carbajo Martínez, 2009, p.119) considera que la condición de buen docente de música adquiere cuando su formación le capacita para resolver problemas tanto educativos como musicales. Prieto (2001, p. 177-181) indica que el docente de educación musical debe tener tres características, que muchas veces están interrelacionadas, y que dan cuenta del perfil docente que servirá como “bueno” ejemplo, como modelo para su alumnado:

- 1) **Características personales:** “respecto al desarrollo personal, debe poseer y potenciar en sus alumnos *la educación integral, la motivación, la relación consigo mismo y con los demás, la creatividad y la crítica constructivista.*”
- 2) **Características musicales:** “en cuanto a sus características como músico, debe potenciar en sus alumnos *la creatividad y la improvisación, la actitud crítica como oyente, la sensibilidad estética, la confianza como intérprete, el modelo de musicalidad, y el nivel musical*”
- 3) **Características pedagógicas:** “el maestro en su faceta como pedagogo, debe ser capaz de transmitir a sus alumnos un nivel adecuado de *“socialización profesional”, confianza pedagógica, a través del diseño e*

⁹⁹ Fuente: Hemsy de Gaínza, 1964, pp. 27-30

implantación de actividades de formación integral, globalización de conceptos y destrezas, interdisciplinariedad y normas claras de evaluación.

No desenvolvemento da competencia en materiais didácticos e musicais debemos contemplar unha serie de subcompetencias, creadas tendo en conta e en relación á tipoloxía das competencias segundo Zabalza (2001), que debere ter a/o docente que imparte os contidos musicais na etapa infantil:

- Competencia musical na utilización dos instrumentos musicais escolares (materiais sonoros e outros instrumentos). Deste esta óptica debere coñecer os materiais, os tipos e as súas características en relación ao son e a súa musicalidade.
- Competencia rítmica, melódica e harmónica no desenvolvemento dunha peza musical (escrita ou escoitada). Desde este punto de vista debere comprender a lectura dunha peza musical (de unha ou dúas voces) e chegar a executala (a través dalgún medio, físico, audiovisual ou TIC) e reproducilo cun mínimo de rigorosidade con finalidades didácticas na aula infantil.
- Competencia didáctica na utilización dos materiais didácticos e musicais (comprensión da dinámica do son, dos movementos corporais, etc.). Esta competencia fai referencia á capacidade de coñecer e utilizar a música e os seus elementos con fins didácticos (nas actividades psicomotrices, no desenvolvemento matemático, en aspectos concretos de audición e linguaxe, etc.).
- Competencia na apreciación musical e sonora do entorno, no estilo musical, etc. Ten que ver coa capacidade crítica de escoitar.
- Competencia na curiosidade polo descubrimento de novas sonoridades e pola exploración de novas música. Ten que ver coa intención de innovar.

Algunhas competencias teñen un enfoque claramente académico ou conceptual, outras están encadradas no desenvolvemento didáctico da música a través dos materiais. Algunhas procuran o coñecemento específico dun determinado elemento musical, e outras son transversais:

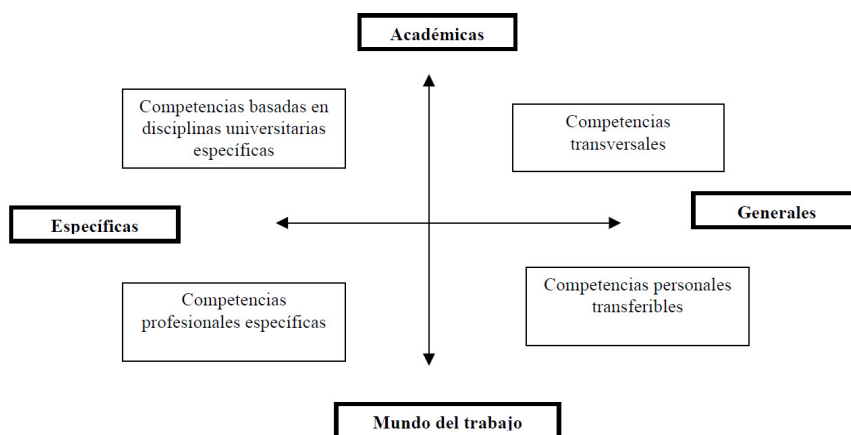


Ilustración 6 - Eixes de organización das competencias (Barnett, 1996)

Por último, Carbajo (2009, pp.226-259) aborda un estudo sobre as competencias que debera ter a/o profesional docente de música, que van, desde desenvolver un pensamento creativo e analítico como base de aprendizaxe, ao emprego e análise das metodoloxías, implocando participación e interese da/o docente polas tarefas comunitarias, desenvolvido nun ambiente de diálogo, debate e traballo en equipo. Ademais, entre as competencias, consideramos de importancia o desenvolvemento das que teñen que ver coa organización do centro, xa que, como tal, é unha organización que aprenden (Bolívar, 2000).

2.4. Peche

Neste capítulo centramos a nosa atención na/o mestra/e. A/O docente resulta de especial interese, pois a formación e a competencia docente inflúen na súa percepción dos materiais que emprega no desenvolvemento do proceso de ensino e aprendizaxe. Despois de todo, a competencia docente pasa por adquirir unha seguridade profesional sobre o labor que se está a realizar, tamén no que ten que ver cos materiais didácticos e musicais:

“Recientes estudos rebelan hasta qué punto los docentes se sienten inadecuadamente preparados para ejercer su profesión (Eurídice, 2004, p. 62), aspecto que tiene una repercusión directa en los formadores de docentes, que deben responder al triple reto de atraer a los candidatos adecuados, facilitarles las destrezas necesarias para realizar correctamente sus tareas y garantizarles un desarrollo profesional continuo”

Ancheta (2007, p.221)¹⁰⁰

¹⁰⁰ Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.

Na actualidade asistimos a unha diversidade importante de tipoloxías formativas. A máis destacada e á que máis se prestou atención na década dos noventa, no ámbito europeo é a formación inicial, entendendo que todos os países da Unión Europea someteron os seus sistemas educativos a importantes reformas¹⁰¹. Dentro do contexto actual asistimos a novas reformas na formación docente, en toda Europa, dentro dun marco de cohesión, que xira noutra dirección, onde a cooperación entre o profesorado cobra unha importancia fundamental (Gassner, 2002; Comisión das comunidades europeas, 2002, p. 2)¹⁰²:

“Esta propuesta adquiere una relevancia especial si consideramos cómo se presentan en 2006 las reformas de los grados de Magisterio en nuestro país, al procederse a una drástica reducción de títulos en la que destaca la importancia de la permanencia del grado de Magisterio de Educación Infantil junto con el de Profesor de Educación Primaria”

Ancheta (2007, p. 221)

Segundo Colén e Defis (1997, p.3) o especialista de 2º ciclo de infantil, demanda sobre todo propostas de educación psicomotriz (vinculadas á música e ao seu desenvolvemento curricular) e de implicacións metodolóxicas capaces de enmarcar a acción pedagóxica. A organización do espazo (recunchos e obradoiros) está na zona alta de las solicitudes, así como os proxectos de traballo e a detección de disfuncións e estratexias de diagnóstico. Indica ademais que a primeira preocupación formativa está relacionada coas demandas institucionais pero a segunda enmárcase no ámbito dos recursos e materiais curriculares:

“La complejidad de las decisiones que el profesorado debe adoptar tanto en el proceso de planificación como en el de puesta en práctica de la intervención educativa, hace necesario contar con el apoyo de instrumentos específicos: los recursos materiales.”

Escamilla (1993, p.33)

A formación continua é de especial importancia no autoconcepto docente, no seu desenvolvemento ao longo da súa vida laboral, polo que ás Administracións e institucións competentes deben elaborar mecanismos de formación encamiñados ao desenvolvemento práctico da docencia, en entornos ricos (marcos teóricos de calidade e actualidade) e colaborativos (de intercambio experiencial, de contidos, etc.):

¹⁰¹ *Ib.Ibid.* p.219.

¹⁰² *Apud.* Ancheta Arrabal, A. (2007).

“Si hasta aproximadamente mediados de los setenta, la formación inicial era la etapa “reina”, progresivamente, la formación del profesorado en ejercicio está pasando de ser algo episódico, coyuntural, con un carácter predominantemente compensatorio de las deficiencias de la formación inicial, a desplazar a esta, en importancia, alcanzando un desarrollo desconocido hasta el momento; este cambio de énfasis es de tal magnitud que bien puede pensarse que estamos asistiendo a un proceso de agonía de la formación inicial”.

L. Montero (1996, 2002)

Este estudo, directamente vinculado á/ao docente e a súa percepción dos materiais didácticos e musicais, pode contribuír ao desenvolvemento de mecanismos de mellora docente, nos aspectos da formación e desenvolvemento profesional. A formación en materiais ten unha influencia decisiva na percepción docente sobre os mesmos, e neste sentido, a competencia en materiais didácticos e musicais cobra un interese fundamental.

Capítulo 3. Os materiais didácticos e musicais

“¿Y qué son las negras y las corcheas a las que tiene que enfrentarse la señora de la limpieza?
¿Para qué son, cuál es su labor dentro de nuestra cultura musical? [...].
Una, la más evidente, es la de *conservación* [...].
La segunda es casi igual de obvia: son un medio para la *comunicación* de la música [...].
La tercera es menos evidente, aunque al menos tan importante como las otras dos: la notación es esencial para la *concepción* de la música, para los modos en que los compositores, intérpretes y todos los demás que trabajan con música imaginan o piensan en ella”.

N. Cook (2003, p. 71-73)

3.1. Introducción

Definir o que supoñen os materiais didácticos e musicais implica afondar no concepto desde a súa orixe, a filosofía dos materiais. Este capítulo ofrece a nosa mirada filosófica sobre os materiais didácticos, o que permitirá comprender a súa esencia.

Os materiais conforman en si mesmos coñecementos semánticos cun amplo abano de posibilidades, realidades e concrecións de tipo práctico pero tamén teórico. O seu estudo é o que desenvolve a tecnoloxía educativa, e como tal, é un aspecto importante do que non podemos prescindir cando falamos do coñecemento dos materiais didácticos. Isto permitiranos comprender as diferentes perspectivas a partir das que se ten accedido ao estudo dos materiais en educación.

Desde a 2ª metade do século XX, pero sobre todo a partir dos anos oitenta no noso país, o estudo dos materiais relaciónase co desenvolvemento tecnolóxico focalizando o seu obxecto de estudo naqueles, cada vez máis atractivos, novos e baseados no desenvolvemento das tecnoloxías audiovisuais, primeiro, e relacionados coa informática, despois. Na actualidade, diversos autores, vinculados á didáctica consideran a tecnoloxía educativa como o conxunto paradigmático adecuado para referirse a todo o relacionado cos materiais, recursos e medios que teñen que ver co desenvolvemento dunha actividade con finalidade educativa (Cabero, 2007, p. 48 e *passim*).

No ámbito dos materiais didácticos e musicais, no noso país adocemos de estudos sobre a súa definición, conceptualización e revisión, sendo necesaria a realización dunha análise profunda dos principais achados noutros campos da

tecnoloxía educativa, coa intención de chegar á comprensión do estudo propio: Area, Sancho, Litwin, Rubia, Cabero, Cebrián, Pablos Pons, A. Bautista, Alba, Rodríguez Diéguez, Bartolomé, Marqués, Nafrai ou Quintana, entre outros, son algúns dos estudosos cos que contamos. O desenvolvemento deste labor, supuxo un traballo profundo de comprensión, non sempre abordable, pola diversidade de temáticas, pero sobre todo, pola, ás veces, ambigüidade do tratamento do concepto “material” (González Sanmamed¹⁰³).

O estudo dos materiais didácticos contemplámolo desde o deseño da didáctica dos contidos musicais, na súa relación ontolóxico-epistemolóxica derivada da tecnoloxía educativa (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2003b, p.148 e ss.). Desta maneira, abordamos a clasificación dos materiais didácticos e musicais desde un punto de vista artefactual¹⁰⁴ “es en esencia una aproximación de *soporte físico* que pone el énfasis en la importancia de las ayudas (medios) de enseñanza” (De Sancho, 2009, p. 57)¹⁰⁵, pero tamén contextual e desde o desenvolvemento do currículo e a didáctica musical. Procedemos a unha taxonomía dos materiais didácticos e musicais coa finalidade de ofrecer elementos descritivos útiles para a análise da percepción dos materiais.

3.2. Precedentes

Nas seguintes liñas imos dar conta do que consideramos como antecedentes do noso estudo, os aspectos ontolóxicos que analizamos para chegar ao concepto do noso obxecto de estudo, os materiais didácticos e musicais.

3.2.1. A filosofía dos materiais

O coñecemento dos materiais pasa necesariamente por ter en conta a filosofía dos materiais, na súa concepción ampla, en canto ao concepto de material, pero tamén restrinxida, referida á educación musical na infantil, como etapa do sistema educativo. Neste sentido, situamos a exposición das seguintes liñas dentro dun estudo de corte pedagóxico.

A base filosófica deste traballo atopámola nas ideas vertidas por Don Ihde (2005). Este filósofo holandés da tecnoloxía do s. XXI, comprende os materiais como

¹⁰³ En J. Cabero (Coord) (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: MacGraw- Hill, p.47.

¹⁰⁴ De Sancho en De Pablos (coord.), 2009, p.51, utiliza este termo para referirse aos estudos realizados desde esta perspectiva en relación aos obxectos, utilizados para a mellora dos procesos de ensino e aprendizaxe. Tamén utiliza a palabra “aparatóloxía”.

¹⁰⁵ En J. De Pablos (Coord.) (2009a). *La Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe

medios que propician unha continuidade da comprensión dos mundos, como prolongacións corpóreas que permiten a visualización comprensible (percibida), en termos humanos, da realidade que arrodea ou non a este ser ávido de aprender. Neste sentido, o noso enfoque vai máis aló do feito de remarcar unha serie de materiais almacenables e estancos, para conceptualizar o material como o útil de aprendizaxe que ten lugar nun momento concreto, procurando que este, o material didáctico e musical, estea constituído por todos os posibles no marco de todos os existentes e coñecidos como tales a través da percepción docente.

Don Ihde (2005, p.153-166) acomete o concepto de tecnoloxía desde un punto de vista actual e contextualizado no século XXI, para o cal realiza unha revisión da fenomenoloxía e da filosofía da tecnoloxía desenvolvida durante o século anterior. Desenvolve esta revisión a través da análise actualizada das ideas de Husserl e Maurice Merleau-Ponty como precursores do que será denominado como o primeiro filósofo da tecnoloxía, Heidegger.

O desenvolvemento do labor docente ocorre con frecuencia desde unha perspectiva tecnolóxica (ou do uso da tecnoloxía) máis que desde un punto de vista naturalista e unicamente corpóreo. Na maior parte dos casos sen unha consciencia reflexionada da influencia dos materiais ou recursos que utiliza a/o docente, xa sexa sobre si mesmo e/ou sobre a percepción dos demais. A/O docente emprega recursos e materiais (creados e desenvolvidos a través da evolución da tecnoloxía) que escolle intencionadamente para achegar un coñecemento ao individuo, coa finalidade de que lle axude a comprendelo. O proceso e a consecución da aprendizaxe que se leva a cabo naquel individuo que aprende sería arduo complexa ou incluso imposible doutro xeito, e tería que formar parte, esa comprensión do coñecemento observado (ou non), dunha realidade ficticia, paranormal ou propia das ciencias ocultas ou a relixión. Grazas á tecnoloxía, por exemplo, sabemos da existencia doutras galaxias, da potencialidade do Universo para albergar vida noutros sistemas de estrelas semellantes ao noso. Grazas á tecnoloxía a esperanza de vida aumentou expoñencialmente no último século co avance da menciña e da súa tecnoloxía.

Desde o punto de vista pedagóxico, a ontoloxía dos materiais radica nas súas posibilidades prácticas, dentro dun conxunto contextual e educativo, baseado na concepción ecléctica dos materiais como útiles didácticos. Así mesmo, desde un punto de vista filosófico partimos da complementariedade de todos os materiais en termos de necesidade didáctica. A plasticidade dos distintos soportes cos que contamos (informáticos, impresos, físicos, e outros) non fai que dubidemos ou consideremos

obsoletos os materiais en soportes tradicionais, ou que consideremos a posibilidade de que cheguen a desaparecer ou, mesmo, que se incorpore o seu emprego en formatos máis de actualidade (dixitais ou multimedia). O que debera acontecer é que a cualidade dos materiais (en soporte tradicional ou innovador) se magnificase e que o emprego chegara a ser compatible entre as diferentes xeracións de materiais e formatos. Ademais, non observamos unha diminución dos materiais tradicionais pero si un incremento do uso de recursos en novos soportes que, baixo a súa capa de innovación, son utilizados dun xeito case idéntico aos métodos criticados nalgúns materiais de corte tradicional.

Esta breve incursión pola filosofía dos materiais pretenda deixar entreaberta unha porta, trala que poder discutir sobre os materiais didácticos e tamén musicais, sen prexuízo de menoscabo cara algún dos materiais existentes ou que poidan existir, desde a percepción da tecnoloxía como concepto innovador no campo da educación, xa que “los medios por sí solos no constituyen toda la tecnología educativa.” (De Sancho, 1994, p.42).

3.2.2. O campo de investigación da tecnoloxía educativa

Os materiais son o ámbito de investigación da disciplina da tecnoloxía educativa (Area, 1991). Podemos falar de importantes enfoques relacionados co estudo dos medios desenvolvidos ao longo do século XX, que camiñan paralelos ao desenvolvemento dos sistemas científicos da teoría do coñecemento. A importancia de abordar este punto é a de considerar necesario ter en conta as posibilidades que ofrece a tecnoloxía educativa, dentro do marco do noso estudo, considerar a significatividade da súa epistemoloxía e a importancia que ten dentro da didáctica como disciplina que utiliza os materiais.

3.2.2.1. Aproximación histórica da tecnoloxía educativa

Ao longo deste apartado queremos ofrecer o escenario no que contextualizar a nosa realidade actual, desde o punto de vista do noso obxecto de análise. De Pablos (1992), De Sancho (1994), Litwin (1995), García-Valcárcel (2003b e 2008) ou Cabero (2007 e 2008) son algúns dos estudosos do tema que tivemos en conta na realización da aproximación histórica do concepto. O que imos expoñer ten unha evolución histórica lixeiramente diferente en España, debido ás características específicas da súa política e da súa historia, respecto doutros países, se ben, nas últimas décadas corre unha sorte similar á evolución europea (Vid.e.g., De Pablos, 1987 e J. L. Rodríguez, 1982).

A primeira aparición do termo de tecnoloxía educativa foi no contexto dos Estados Unidos, polos anos corenta, entendida como campo de estudo e tamén como disciplina sobre a utilización dos medios audiovisuais con finalidade formativa:

“Ely (1992) señala que la tecnología educativa aparece por primera vez como materia en el currículum de los estudios de Educación Audiovisual de la Universidad de Indiana, en 1946. (...)”

De Pablos (1996, p. 40)

Un segundo momento, na evolución da tecnoloxía educativa, ten lugar grazas aos traballos de B. F. Skinner, sendo o ensino programado, no Reino Unido, o punto de partida para o desenvolvemento como campo de estudo desta disciplina. Litwin considera que os anos cincuenta son os anos de maior relevancia para a tecnoloxía educativa:

“Para Bartolomé y Sancho (1994), ésta es una década clave para el posterior desarrollo de todos los ámbitos de la Tecnología Educativa, destacándose en ese momento la importancia creciente del tema de la comunicación”.

Litwin (1995, p.27)

Será a partir desta década cando a psicoloxía da aprendizaxe se vaia incorporando como campo de estudo da tecnoloxía educativa en relación ao desenvolvemento dos currículos. Os paradigmas que se desenvolven nese momento no mundo educativo terán unha importante influencia nesta disciplina de estudo. Neses anos a Tecnoloxía Educativa parece a opción máis adecuada para dar solución aos problemas prácticos do ensino. Así mesmo, favorécese a incorporación dos aportes condutistas ao desenvolvemento tecnolóxico para a educación.

“(...) La investigación de la época aparecía centrada en los materiales, los aparatos y los medios de instrucción, encarando la comparación entre medios, a partir de la elaboración de instrumentos para su evaluación y selección. El medio era “la variable mágica que, aplicada a toda enseñanza, a todo alumno, a cualquier grado, para cualquier objetivo, daría los resultados deseados” (Pérez Gómez, 1983). A partir de esta concepción, se intentaba determinar cuál era el medio más eficaz”

Litwin (1995, p.27)

Os anos sesenta representan un importante despegue dos medios de comunicación de masas como un factor de extraordinaria influencia social, sendo incorporados á disciplina na súa vertente aplicada:

“La “revolución electrónica” apoyada inicialmente en la radio y la televisión propiciará una profunda revisión de los modelos de comunicación al uso. Su capacidad de influencia sobre millones de personas generará cambios en las costumbres sociales, la forma de hacer política, la economía, el “marketing”, la información periodística, y también en la educación”

De Pablos, (1996, p.151)

Son momentos en que a tecnoloxía educativa é utilizada nos avances da psicoloxía cognitiva. A tecnoloxía educativa centra a súa atención na análise dos medios desde os procesos cognitivos provocados coa intención de comprobar a incidencia dos diferentes métodos no proceso de aprendizaxe do alumnado a través dos materiais.

A década dos setenta (A. Díaz, 1994) virá marcada polo fin da etapa anterior, caracterizada por dúas visións complementarias da tecnoloxía educativa, unha máis ampla e outra estreita. Concepcións que partían da suposición de que as tecnoloxías poderían dar solución aos problemas do ensino, e mesmo, chegarían a substituír á/ao docente como transmisor de coñecementos:

“La visión restringida aparece vinculada al empleo de nuevas tecnologías, pero sigue siendo el límite de los artefactos, de la utilización de medios, lo que caracteriza el campo [...]. En la visión amplia, la Tecnología Educativa es caracterizada como conjunto de procedimientos, principios y lógicas para atender los problemas de la educación. [...]”.

Litwin (1995, p.27)

Ademais, durante estes anos o desenvolvemento da informática inicia o seu interese no ámbito educativo, concretamente na súa aplicación no ensino asistido por ordenador (EAO), sendo de tónica xeral no momento en que se estandariza o uso do ordenador persoal, como alternativa de grandes posibilidades, desenvolvéndose o deseño de programas diversos con finalidades educativas. Neste momento podemos falar da aparición dunha “primeira xeración” de programas de enfoque lóxico, baseado no modelo asociacionista, onde se recuperan ideas sobre o ensino programado e as maquinas de ensinar (De Pablos, 1992, p.151). Na década seguinte, segundo diversos autores, xa citados, reafírmase esta visión ampla, que procura atender, a través da tecnoloxía, aos problemas da educación, fundamentándose no desenvolvemento dos elementos sistémicos, enfocados na procura da eficiencia e no control para que se produzan os efectos buscados, coa finalidade de atopar a regularidade no desenvolvemento do coñecemento.

Durante a década dos oitenta a denominadas “novas tecnoloxías da información e a comunicación” aparecen con renovadas opcións, a partir das melloras

das máquinas e dos avances nos dispositivos deseñados para o almacenamento, procesamento e transmisión da información, de xeito cada vez máis flexible e cunha capacidade inimaxinable, e que representa o curso do desenvolvemento do estudo dos medios a través das tecnoloxías educativas. A innovación constante das tecnoloxías, a creación de novos materiais audiovisuais e informáticos cada vez máis integrados (opcións multimedia) e a necesidade de deseñar novas aplicacións educativas, tivo ocupados aos tecnólogos da educación, neses momentos, vivimos nun ir e vir de novidades tecnolóxicas.

A década dos noventa representa a continuación e desenvolvemento da anterior, con avances importantes na calidade dos medios utilizados e cunha importante xeneralización dos medios, tanto informáticos como audiovisuais, no ámbito escolar, pero sobre todo familiar:

“La globalización de los mercados; la interdependencia; la celeridad en la producción, el desarrollo y la difusión de tecnologías, con impacto sobre la dinámica de la significación social de conocimiento; la incorporación de la robótica a la producción industrial, y la pobreza como efecto no deseado de la aplicación de políticas de ajuste estructural. (...)”

Litwin, 1995, p.22-23

Os últimos dez anos, caracterízanse pola importante evolución dos medios de comunicación e información, polas novas formas de facelo, polo xeito de interactuar no medio, o desenvolvemento das redes sociais, a creación de entornos de formación, etc.

En España, as primeiras referencias publicadas no noso país en relación á Tecnoloxía Educativa, ven da man de J. Fernández (1967), pero o optimismo e a crenza da potencialidade dos recursos tecnolóxicos parecen cobrar forza a partir da Lei Xeral de Educación (1970), recursos onde se porá a ilusión pola reforma educativa do país. No sistema tirouse pola modernización dos modelos, dos procesos do ensino,... na procura dun enfoque do proceso instrutivo, que se vía como adecuado á pretensións revolucionarias da época. A partir da década dos oitenta, entramos na etapa das Novas Tecnoloxías, que recentemente vimos de superar, non antes de ter deixado atrás o século XX. É un momento importante na introdución dos “novos” medios de comunicación de masas nos diferentes contextos educativos, de xeito máis ou menos homoxéneo, en función das políticas e da implicación do profesorado dos diferentes colectivos implicados. Incluso, foi vista esta tecnoloxía como posibilitadora de reducir as diferenzas existentes entre os colectivos humanos:

“Con los años ochenta llegan bajo la denominación de “nuevas tecnologías de la información y la comunicación” renovadas opciones apoyadas en el desarrollo de las máquinas y dispositivos diseñados para almacenar, procesar y transmitir de modo flexible, grandes cantidades de información. Como afirman Vázquez y Beltrán (1989), la “novedad” de las Tecnologías de la Información radica, unas veces, en la naturaleza de los soportes (...), y otras, como en el caso de los medios convencionales (...), en el uso, en interacción con otros medios, que de los mismos se hace.”

Area (2004, p. 63)

Esta época supuxo un estancamento, onde as causas responden a diversidade de factores:

“Por una parte, el papel relevante que habían tenido los ICE y sus Divisiones de Tecnología Educativa en la formación del profesorado y de la innovación pedagógica [creados na década anterior] es asumido [agora] por otro tipo de instancias ajenas a la universidad, como fueron los CEP (Centros de Profesorado); por otra, la crisis económica en la que estaba sumido el país llevó a que se redujeran drásticamente las ayudas y apoyos económicos para la producción de medios audiovisuales y la investigación sobre los mismos. Finalmente, quisiéramos indicar que la propia indefinición conceptual del campo de la Tecnología Educativa de aquellos años (desarrollado entre una visión instrumental frente a otra de corte técnico-científico).”

Area (2004, p.65)

Actualmente (Litwin, 1995) vivimos unha reconceptuación que está vinculada á falta de regularidade persistente, e que observamos na análise do discurso dos traballos actuais sobre a temática. Pensamos que é necesaria unha discusión sustantiva respecto do obxecto, das condicións de produción de coñecemento nese marco disciplinar, pero sobre todo da necesidade de establecer un status epistemolóxico sobre o que camiñar:

“Entendemos a la Tecnología Educativa como el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significado”.

Litwin (1995, p. 25-27)

3.2.2.2. perspectiva actual da tecnoloxía educativa.

A tecnoloxía educativa aparece no momento en que existe unha necesidade por analizar o uso dos medios para fins educativos, pero o seu recoñecemento real tivo lugar entre 1967 e 1972, a partir da *National Council for Educational Technology* (Reino Unido, 1967), a creación do *National Center for Educational Technology* (Estados Unidos, 1970) e a conferencia da UNESCO sobre “Programas de Formación para Tecnólogos da Educación” (1970), momento en que teñen lugar diversos cambios de denominación en importantes asociacións de ensinantes e revistas educativas

especializadas, que inclúen a palabra tecnoloxía nas súas denominacións (Carbajo, 2009, pp. 73-75).

O desenvolvemento da tecnoloxía educativa vese vinculada ás diferentes perspectivas de investigación sobre o desenvolvemento, a aprendizaxe e o currículo, e desde esta óptica, os diferentes paraugas nos que se resgarda apórtanlle unha mirada desde a que achegarnos ao coñecemento dos materiais. Por exemplo, no paradigma cognitivo é desenvolvida a través do enfoque do procesamento de información, especificamente no desenvolvemento da investigación sobre medios. Unha das investigacións máis recoñecidas e seguidas ten que ver coa análise de códigos como condicionantes en determinados tipos de aprendizaxes (Salomon, 1979 e 1981, *Apud*. De Sancho, 1994, p.46). No estruturalismo cognitivo a tecnoloxía educativa repercute na intervención e supón cambios nos procesos tecnolóxicos. Desde os estudos de enfoque curricular os medios analízanse como elementos integrados no currículo, condicionados pola súa natureza e concepción (De Sancho, 1994, p.51). Así mesmo, desde o paradigma do pensamento docente “la lógica de los medios destinados al profesor los sitúa en los momentos de toma de contacto y toma de decisiones de éste sobre la reconstrucción personal que realiza del proyecto curricular” e polo tanto cumpren unha dobre funcionalidade:

- a) Os medios informan, clarifican e explican a filosofía e os compoñentes do currículo. Serven como facilitadores da comprensión conceptual sobre o currículo e á vez incitan a adherirse a el.
- b) Os medios orientan e facilitan á/ao docente a capacidade para elaborar deseños particulares para o seu contexto de traballo concreto. Propician o desenvolvemento de modelos de instrución e son fontes de inspiración para a planificación de situacións de ensino e aprendizaxe.

O centro de atención da tecnoloxía educativa, ademais do propio obxecto de análise (material, recurso ou medio) xira a redor do mesmo, tendo en conta aló menos dous aspectos, o contexto de utilización e as súas propiedades e características formativas. No primeiro caso, por exemplo, a súa funcionalidade na propia aula constitúe a diferenza entre ter un material no alto dun armario a telo/a ao alcance do aprendiz. No segundo, é necesario ter en conta as necesidades da propia aula, do centro, do lugar no que o proceso de ensino e aprendizaxe ten acontecido, isto inclúe a todos os seus axentes, non só ás/aos docentes:

“Otro inconveniente añadido es que las editoriales no diseñan la mayoría de los materiales en función de los alumnos sino en función de las necesidades de los profesores, ya que son éstos quienes más apoyo buscan en ellos y quienes deciden que sus alumnos los usen y compren.”

Ledesma (1997, p. 2)

A Didáctica cumple un papel importante como base de estudo (Contreras, 1996; Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1992), pois remite o ensino ao seu carácter normativo e vincúlase aos seus fins, baseada nos estudos sobre a construción dunha práctica reflexiva de enfoque construtivista. Desde o noso punto de vista, é importante que se produza a conxunción da didáctica e a tecnoloxía:

“Si a la Didáctica corresponde “explicar/comprender para proponer” (Contreras, 1990), la Tecnología Educativa debería partir de esa comprensión para generar propuestas que, también comprometidas con las finalidades educativas, asuman como constitutivo el sentido transformador de la práctica. Para ello, siempre debería recurrir a “la tecnología”, puesto que ésta no se limita sólo a los artefactos (desde la tiza y el pizarrón a las computadoras de última generación) sino que extiende hoy su sentido a lo simbólico (lenguaje, escritura, sistemas de pensamiento), a lo conceptual (informática) y a lo social (económica, bélicas, etc.) (Sancho, 1994).”

Litwin (1996, p.35)

A tecnoloxía educativa inclúe o desenvolvemento de estudos relacionados con todo tipo de materiais (Sancho, 1994, p. 37), se ben, desde a súa orixe centrou a súa atención ás máis importantes tecnoloxías de última xeración, o que pode constituír en sí unha característica intrínseca da disciplina, tendo en conta a súa evolución pasada. Así e todo, pensamos que debemos iniciar e continuar camiños paralelos na inquietude de analizar os materiais didácticos en xeral. Desde o noso punto de vista o significado de tecnoloxía educativa, debера abarcar os máis tipos de materiais posibles, así como os seus enfoques, contextos e dinámicas. Neste momento, observamos dúas liñas que, estando unidas pola educación, a tecnoloxía parece (e só parece) afastalas. Por unha banda, atopamos os estudosos dos materiais en xeral, centrados en moitos casos no material curricular impresos, como eixo principal, se ben utiliza ou procura materiais do entorno e de elaboración propia (García e Pastor, 1997; Martínez Bonafé, 2002; Area, 2007; Delgado, 2008), por outro, temos ás /aos investigadoras/es que analizan as TIC baseadas en desenvolver o seu contido nun formato dixital dos materiais (Gewerc, 2007a, 2009; De Pablos, 1987, 1993, 1994). Desde este punto de vista, aberto, multidimensional e diverso, escriben os seus textos en Area, Parcerisa e J. Rodríguez (coords.) (2010). Ademais, debemos de citar, nesta liña de investigación dos materiais didácticos, o traballo de Parcerisa (1999);

Rodríguez, J. e Zapico, H. (2004)¹⁰⁶; Rodríguez, J. (coord.) (2006); ou Rodríguez, J. e, Castro M. M. (2007).

A tecnoloxía educativa pode ofrecer unha visión ampla dos materiais didácticos e musicais, teñan estes ou non un carácter innovador (desde un punto de vista relacionado coa modernidade) ou estean ou non directamente relacionados coas tecnoloxías da información e a comunicación do século XXI (ordenador, web, entornos on-line, etc.). A análise da orixe semántica de “tecnoloxía” dá conta de que calquera material xa conforma tecnoloxía no momento en que é incorporado como ferramenta, e entra no estudo da educación desde o instante en que a persoa se apropia del para mostrar algo a outra que o descoñece:

“La Tecnología Educativa, al igual que la Didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza, pero a diferencia de ésta, incluye entre sus preocupaciones el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos: la informática, el video, la TV, la radio y los impresos, viejos o nuevos, desde libros hasta carteles. Al tratar de delimitar su objeto, entre los soportes teóricos tienen que agregarse las teorías de la comunicación con el análisis del planteamiento o diseño a nivel del macrosistema.”

Sancho (1994, p. 37)

Neste punto están os traballos abordados desde o desenvolvemento de Congresos de *Materiais Curriculares e Diversidade Sociocultural en Galicia* (Rodríguez, J. (Coord.), 2003, 2006).

O noso estudo sobre a percepción docente dos materiais didácticos e musicais, ten en conta a función dos materiais, o seu emprego, a selección e a organización que se realiza deles, e queda xustificado na análise do paradigma do pensamento docente sobre o coñecemento, uso, e valoración dos materiais en educación, sendo a/o docente o principal axente implicada/o, entendendo a Tecnoloxía Educativa como o paraugas desde o que realizamos a análise dos materiais entendidos como instrumentos xeradores de aprendizaxes. A importancia a Tecnoloxía Educativa no noso estudo recae no enfoque curricular-contextual do estudo dos materiais:

“En esta dinámica, las percepciones y actitudes que tienen los profesores sobre los medios se convierten en aspectos esenciales para la integración de los mismos en los procesos curriculares, llegando a ser también un ámbito de estudio”

García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2003, p. 149)

A idea de atopar un marco conceptual que dá consistencia a todo o traballo teórico é esencial para comprender a terminoloxía da que falamos e poder dar unha

¹⁰⁶ En Agra, M. J. (2004).

resposta empírica adecuada ao noso estudo. A tecnoloxía educativa, responde a ese marco no que o concepto de material desenvólvese na evolución daquela disciplina, así como no desenvolvemento da súa didáctica. Unificar, achegar, contrastar e definir dos termos lingüísticos, atribuíndolles significados relevantes e coherentes para a delimitación dos materiais, na súa terminoloxía e no seu significado, axudará a definir “material” en educación.

3.3. Unha definición de material didáctico

“Las relaciones entre los diversos términos: medios, recursos, materiales,... son enormemente confusas, equívocas y ambiguas. Cada quien decide la terminología que emplea en no pocas ocasiones sin preocuparse de su delimitación y diferenciación. También podemos encontrar de manera indeterminada el término medio acompañado de diversos adjetivos como: didáctico, técnico, educativo, de enseñanza ...”

Cabero (2007, p. 51)

Habitualmente, durante o desenvolvemento didáctico das tarefas educativas deixamos de prestar atención ás atribucións que damos ao material que utilizamos. Estas atribucións responden a diferentes inquietudes, non sempre coincidentes. Non todos reflexionamos sobre esta temática coa mesma percepción do concepto, nin sequera compartimos o mesmo discurso de opinión do que implica a palabra material. Desde o noso punto de vista, estas diferenzas vense magnificadas en relación ao peso asignado dos condicionantes contextual e curricular do significado de material, entre outros aspectos, así como da significatividade dos enfoques, xa sexa desde o tecnolóxico artefactual ou os que teñen que ver co desenvolvemento humano, por exemplo.

A concepción dos materiais está delimitada pola escolla dos termos ontolóxicos (Chantal Pérez, 2002)¹⁰⁷, que están determinados pola perspectiva desde á que tratemos de analizalos, acoutalos ou escollelos, posto que ese coñecemento aceptado por nós quedará reflectido na estrutura dos conceptos definidos, tanto nos criterios seguidos para a estruturación xerárquica como nas relacións e atributos que lles asignemos. Podemos definir a ontoloxía dos materiais didácticos cando:

- Os termos son estruturas polivalentes da materia de especialidade.
- Un concepto pode colocarse en máis dunha clase de conceptos (características ou tratamentos).

¹⁰⁷ A ontoloxía é entendida como un recurso artificial creado (Mahesh, 1996), que se expresa como un entendemento común e compartido sobre un dominio que pode comunicarse dentro dunha comunidade de expertos.

- Cumpre a idea de interdisciplinabilidade e de transdisciplinabilidade.

Desde esta óptica, queremos definir ou, polo menos, tratar de enfocar o concepto e as distintas acepcións que lle atribuímos á verba “material” no noso traballo, para o que nos propuxemos empregar unha conceptualización representada na idea de “material didáctico”, de sorte que, de maneira explícita e formal nos permita obter unha visión característica e unitaria desde distintas perspectivas (transdisciplinar), e unha estruturación conceptual rica, tendo en conta os contextos e os ámbitos nos que atopamos a idea de “material didáctico”.

3.3.1. Concepto de material didáctico

O concepto de material no mundo educativo non é una tarefa fácil de definir:

“(…) se utilizará la denominación genérica medio al hablar de artefactos en contextos educativos, de tecnología cuando se quiera hacer referencia a artefactos audiovisuales e informáticos en contextos educativos y de recurso y/o material al relacionarlos con procesos de desarrollo del currículo. Estos últimos términos, como expresión recursos y materiales didácticos, serán los que se utilizarán en la investigación de forma preferente.”

Paredes (1998 p. 57)

Autores como J. Martínez (2002, 2007), J. Gimeno (1991) ou J. Rodríguez (2000, 2003, 2004, 2006, 2009) realizaron importantes traballos sobre a conceptualización deste tema. Un importante número de estudosas/os do panorama nacional teñen tratado a definición dos materiais desde diferentes perspectivas. Sen ánimo de ser exhaustivos, podemos ler, entre outras, as atribucións que estes autores dan ao concepto de material en educación (San Martín, Escudero, Parcerisa, Bautista, Alba, Zabala, Blanco, L. Montero, etc.).

A terminoloxía do concepto material é moi variada en función da denominación e da perspectiva tecnolóxica e/ou didáctica desde a que se trate a súa definición. Por exemplo, desde un punto de vista curricular, as/os estudosas/estudosos utilizan termos como “recurso”, “recurso tecnolóxico”, “recurso didáctico”, “material educativo”, etc. Desde un punto de vista condutual, sistémico e mesmo instrucional utilízase con frecuencia as acepcións de “instrumento” ou “artefacto” como sinónimos de material en educación. Desde unha vertente relacionada coa comunicación ou o coñecemento a través da información e no ámbito da interacción social e aplicada, atopamos a utilización de termos como “medio”, “soporte comunicativo e relacional”, entre outros.

A modo ilustrativo desta circunstancia, recolleamos catro definicións de interese e actualidade, sobre material que representan o que acabamos de comentar:

- San Martín (1991)¹⁰⁸:

“aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la reconstrucción del conocimiento acercando significaciones parciales de los conceptos curriculares”.

- Ogalde e Bardavid (1991, p. 19):

“(…) todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores”.

- Ledesma (1997, p.1):

“Los materiales curriculares, es decir cualesquiera medios que se empleen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son mediadores de la cultura. Son los que reflejan «el texto» de la cultura no inmediata permitiendo la difusión de la misma; es ésta, por tanto, su función específica «objetiva» como recursos al servicio de la enseñanza.”

- J. Rodríguez e Montero (2004, p. 215):

“(…) alterna frecuentemente con el de material curricular, medios de enseñanza, recursos didácticos, entre otros. Entendemos como material didáctico aquellos recursos tecnológicos que son elaborados intencionalmente en o para el ámbito formal, no formal e informal, con el propósito fundamental de contribuir a facilitar los procesos de construcciones del conocimiento de los alumnos y profesores”.

Desde este punto de vista, podemos comprender que, en función de cada perspectiva de achegamento á educación/ensino créase unha terminoloxía de material particular, condicionada tamén polas características e/ou tipoloxía de cada un, co propósito de delimitar a súa mostra de materiais.

A realidade na educación actual correspóndese a un momento ecléctico no desenvolvemento da didáctica e das metodoloxías aplicadas dentro das aulas e a combinación de materiais nos diferentes procesos de ensino e aprendizaxe preséntase imprescindible nese proceso de continua actualización que caracteriza o ensino no

¹⁰⁸ Repetto, E. (1993). *Sobre análisis didácticos de libros de textos*. Trabajo presentado en Homenaje a Jose Martel Moreno: actas de las III Jornadas Didácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E. G. B. Recuperado da base de datos ACCEDA. Documentación científica de la ULPGC en abierto.

século XXI. O estudo que aquí presentamos define material didáctico como un ingrediente necesario na educación:

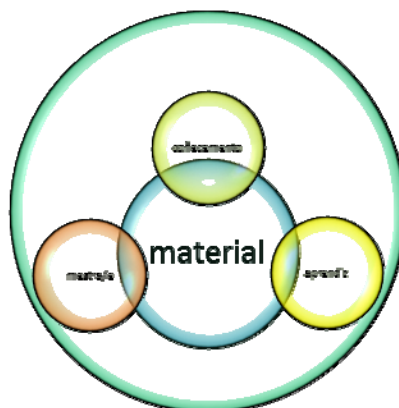


Ilustración 7 - Os materiais e a súa relación coa educación¹⁰⁹

Esta Ilustración 7 - Os materiais e a súa relación coa educación ofrece unha imaxe dos elementos básicos da educación (representada como a pompa xabón de cor verde que engloba ás demais), onde a/o aprendiz está en disposición de recibir o coñecemento, e consegue a comprensión do mesmo a través da manipulación de materiais concretos (empregados con fins educativos). Este materiais son escollidos pola/o mestra/e, con criterios pedagóxicos, como mediador/a do proceso de ensino e aprendizaxe para a ocasión educativa concreta.

O “material didáctico” desde un punto de vista do discurso lingüístico, e coa intención de darlle unha atribución achegada ao noso concepto, está composto por dúas verbas, “material” e “didáctico”. Material ven do latín “materiālis”, e para nós, o seu significado está relacionado coas ideas de obxecto, utensilio, recurso, medio, fenómeno,... que serven, de maneira fundamental á educación. Didáctica provén do grego “didaskēin”, o seu significado está relacionado coas ideas de ensinar, instruír, explicar,..., e para nós adquire a súa importancia na relación que se establece entre a/o mestra/e e a/o aprendiz a través dos materiais.

3.3.2. Propiedades dos materiais didácticos

Tal e como se expón no apartado anterior, as funcións, as características e a tipoloxía dos materiais didácticos dependen da súa fundamentación onto-epistemolóxica, xa estea encadrada nunha perspectiva de corte condutista, mecanicista, contextual, curricular, etc:

¹⁰⁹ Seguindo as ideas de Don Ihde (2005, p.161) realizamos un diagrama sobre os materiais e a súa relación coa educación.

“desde esta perspectiva (contexto curricular), los medios como elementos integrados en la realidad curricular, estarán condicionados por la naturaleza y concepción curriculares bajo los que han sido generados (Area, 1991). Está claro que según sea la concepción curricular de la que se parta, variarán las funciones que puedan asignarse a los medios.”

Sancho (1994, p.51)

A través da análise dos estudos, anteriormente descritos podemos realizar unha recompilación das **funcións** que atribuímos aos materiais didácticos, válidos para o noso estudo:

- *Facilitan a aprendizaxe, instrúen e forman.* Teñen a propiedade de manter este coñecemento a través do proceso de ensino e aprendizaxe, posibilitando a aprendizaxe e/ou a instrución de maneira eficiente.
- *Contribúen aos procesos de construción e reconstrución do coñecemento,* estimulando as funcións dos sentidos para acceder mellor á información, a adquisición de habilidades e destrezas, etc., estruturando o coñecemento.
- *Transmíten a cultura e informan,* xa que teñen a peculiaridade de transmitir os acontecementos do seu entorno, presentes, pasados e futuros, a través da percepción dun determinado grupo social, de maneira crítica ou non.
- *Motivan e innovan,* no desenvolvemento de novas aprendizaxes.

Entre as **características** que podemos atribuír aos materiais didácticos, mencionamos as seguintes, como as fundamentais:

- *Mediador, entre os elementos da educación.* Entre aprendiz e coñecemento no proceso de ensino e aprendizaxe, normalmente condicionado pola/o docente.
- *Intencional,* no proceso de ensino e aprendizaxe.
- *Simbólico ou directo,* en relación á linguaxe.
- *Curricular,* xa que depende, dentro do marco da educación, duns obxectivos, uns contidos e dunha planificación metodolóxica a desenvolver.
- *Existente.* O material didáctico debe ser tanxible, debemos poder tocalo, no sentido amplo da palabra, debe ter un principio e un fin no seu aspecto físico e debe ter as características da propias da materia. Un exemplo concreto de material didáctico é o libro de texto, unha ficha de traballo individual, un mural desenvolvido de xeito grupal, ou un instrumento musical. A música é entendida como tal, no momento en que, como fenómeno auditivo, podemos percibila polos sentidos e é posible transferila, a través doutros recursos tecnolóxico, para coñecela e comprendela.

- *Modificable*. Debe permitir a posibilidade de ser modificado, mellorado e mesmo cambiado, debe constituír algo físico e real. Pertencente a aspectos físicos ou corporais, podemos empregalo para desenvolver actividades físicas e corporais, relacionadas co movemento. Constitúese o son como unha onda física susceptible de ser analizada.
- *Creado polo ser humano para educar*. A través do emprego do material como didáctico afectamos as “ cousas ” que a persoa pode percibir, por exemplo, unha persoa pode comprender a existencia e reprodución celular a través da súa visualización por un microscopio, que tendo, neste caso unha finalidade didáctica, convértese nun material educativo. Do mesmo xeito, un instrumento constitúe un material educativo, como tamén a audición musical, cando se converte en obxecto de análise para a docencia musical, ou cando se emprega como recurso para o desenvolvemento auditivo ou físico do individuo. Por exemplo, a voz, como fenómeno auditivo, convértese en material didáctico, no momento en que o pensamento humano o utiliza no proceso de ensino e aprendizaxe.

Os materiais didácticos cumpren, ademais, unha serie de **vantaxes**. Charles F. Hoban, Jamens D. Finn e Edgar Dale, en Ogalde e Bardavid (1991, pp. 5-6), fan referencia ás seguintes:

- Proporcionan unha base concreta para o pensamento conceptual e, polo tanto, reducen as respostas verbais sen significado dos alumnos.
- Teñen un alto grao de interese para os alumnos.
- Fan que a aprendizaxe sexa máis duradeira.
- Ofrecen unha experiencia real que estimula a actividade dos alumnos.
- Desenvolven a continuidade de pensamento; isto é especialmente válido no que se refire ao uso da televisión e as películas.
- Contribúen ao aumento dos significados e, polo tanto, ao desenvolvemento do vocabulario.
- Proporcionan experiencias que se obteñen facilmente a través doutros materiais e medios, e contribúen á eficiencia, profundidade e variedade da aprendizaxe.

3.3.3. Clasificacións e tipos de materiais didácticos

Ao longo do pasado século, moitos son os autores que intentan definir, pero sobre todo tamén, dar unha resposta clasificatoria de cales son os materiais que podemos considerar en educación. A taxonomía dos materiais responde a función atribuída aos materiais dentro do proceso de ensino e aprendizaxe:

- Como constructo de análise dos materiais.
- Xerar criterios e estratexis para o deseño e a produción dos materiais.
- Suxerir ideas para a inserción curricular dos materiais.
- Frecuencia de coñecemento/utilización dos materiais.

Area (2004, p. 81) considera que a clasificación do conxunto de materiais didácticos existentes pode realizarse tendo en conta os seguintes criterios:

- Os niveis educativos.
- As áreas ou materiais de ensino.
- O coste económico.
- O grao de realismo fronte a abstracción.

Segundo o mesmo autor, na bibliografía científica sobre a temática, é habitual atopar clasificacións en función doutros criterios como:

- A natureza tecnolóxica e simbólica do medio.
- O criterio do axente educativo ao que está destinado o material.

Zabala (1990) realiza, tamén, unha proposta de clasificación dos materiais dentro dos que denomina materiais curriculares (*Apud.* por Escamilla, 1996, p.33):

- Propostas para a elaboración de proxectos educativos e proxectos curriculares de centro.
- Propostas relativas ao ensino en determinadas materias.
- Propostas para o ensino en determinados niveis, ciclos ou etapas.
- Propostas para o ensino a alumnos con necesidades educativas especiais.
- Descrición de experiencias de innovación curricular.
- Materiais para o desenvolvemento de unidades didácticas.
- Avaliacións de experiencias educativas e dos propios materiais curriculares.

Area (en Sancho, 1994, p. 84 e ss.) delimita os materiais seguindo un criterio de frecuencia de coñecemento/uso nos centros educativos. Fala de “medios didácticos impresos”, “medios de comunicación audiovisuais” e medios “dixitais”. Non pensamos que estean todos nin parece que son todos os que están representados na súa “radiografía” de mediados da última década do século pasado. Á vista das investigacións, actualmente estes son os recursos máis empregados e os que gozan de maior publicidade e interese socio-cultural e político. Ademais, fala dos “materiais curriculares elaborados especificamente para a atención ás necesidades educativas especiais”, que nós denominamos “materiais para a diversidade”, entendendo esta desde un punto de vista do cidadán como ser holístico e diferente dos demais, tendo en conta a súa facilidade ou dificultade na adquisición de competencias e aprendizaxes útiles na sociedade que lle toca vivir (Area, en Sancho, 1994, p.107 e ss).

Parécenos acertada a tipoloxía de materiais que desenvolve Area (en Sancho, 1994, p.82), e que a continuación presentamos:

1) Medios manipulativos:

“(…) serían el conjunto de recursos y materiales que se caracterizarían por ofrecer a los sujetos un modo de representación del conocimiento de naturaleza enactiva. Es decir, la modalidad de experiencia de aprendizaje que posibilitan estos medios es contingente. Para ser pedagógicamente útil la misma debe desarrollarse intencionalmente bajo un contexto de enseñanza”.

Neste primeiro grupo o autor sinala como materiais do mesmo os obxectos e os recursos reais (materiais do entorno como minerais, animais ou plantas,...; tamén inclúe os materiais para a psicomotricidade (pelotas, cordas,...); e os materiais de refugallo), os medios manipulativos simbólicos (bloques lóxicos, regletas, figuras xeométricas e outros materiais lóxico-matemáticos; e os xogos e xoguetes.

2) Medios impresos:

“(…) incluye todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas. En su mayor parte son los materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión”.

Neste segundo grupo o autor inclúe o material orientado ao profesor (guías do profesor ou didácticas; guías curriculares; outros materiais de apoio curricular) e o

material orientado ao alumno (libros de texto, material de lecto-escritura, carteis, comics e outros materiais textuais).

3) Medios audiovisuais:

“Son todo ese conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinada con el sonido”.

Dentro deste grupo o autor fala de medios de imaxe fixa (proxeutor de transparencias ou de diapositivas e episcopio) e medios de imaxe en movemento (o proxeutor de películas, televisión e video).

4) Medios auditivos:

“emplean el sonido como la modalidad de codificación exclusiva. La música, la palabra oral, los sonidos reales... representan los códigos más habituales de estos medios”.

Neste grupo o autor engloba o casete, o tocadiscos e a radio.

5) Medios dixitais:

“Se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido... son susceptibles de ser empleados en cualquier medios informático”.

As categorías que agrupa aquí son o ordenador persoal, os discos ópticos (CD-ROM e DVD), a telemática, Internet e Intranet e por último os servizos de comunicación interactiva.

Este apartado pon de manifesto as diferentes clasificacións e as formas taxonómicas variadas que responden a momentos históricos particulares, desembocando no desenvolvemento de tipoloxías dos materiais segundo distintas funcións, tendo en conta ás perspectivas tecnolóxicas e didácticas desde as que se orixinan (Cabero, 2007, p. 59-60), así como tamén, as necesidades educativas que se formulan en cada momento.

3.3.4. Os materiais didácticos na disposición legal actual

Os materiais que analizamos están situados dentro dun marco educativo concreto, o Sistema Educativo Español, no que Galicia ten competencias plenas. Procuramos mergullarnos neste contexto de análise e centramos a atención, nun

primeiro momento, en extraer referencias legislativas sobre a temática que nos ocupa, os materiais didácticos, tratando de atopar indicacións específicas a nivel normativo (lexislativo e relacionado co currículo). Así mesmo, analizamos aspectos que poden influír no seu emprego.

En primeiro lugar, a escola, como parte do sistema educativo (social e cultural) forma parte do desenvolvemento humano, e non é allea aos avances tecnolóxicos que son unha realidade imparabile finalizando xa a primeira década do século XXI. Na actualidade, contamos con importantes políticas educativas que, tanto a nivel local como estatal, promoven que os centros educativos dispoñan dos recursos materiais necesarios para integrarse na revolución tecnolóxica como un aspecto máis do ensino no seu proceso de actualización dos materiais didácticos¹¹⁰. Sancho (1994) sinala a necesidade de ser cautelosos no momento incorporar innovacións nas aulas:

“El problema de las innovaciones, planteadas en los contextos de reforma, reside en que, en numerosas oportunidades, se desconocen la cultura de la institución, las características de sus docentes y alumnos, sus historias, aciertos y rechazos. Las innovaciones pretenden sustituir las prácticas habituales por otras que en general se formulan como novedades interesantes. El brillo de muchas de estas propuestas nos remite a lo que llamamos “luces de colores”: son atractivas en su inicio o presentación, pero no llevan a un cambio sustancial respecto de las prácticas habituales; pueden ser contradictorias con la cultura institucional o difíciles de implantar.”

Sancho (coord.) (1994, p.22-23)

Noutra orde de análise curricular, menciónanse os recursos persoais, materiais e curriculares, como tipoloxía de materiais a ter en conta. De xeito xeral, no título II, art. 72 da LOE dise que, para alcanzar os fins establecidos, as Administracións Educativas disporán do profesorado das especialidades correspondentes e dos profesionais cualificados, así como dos medios e materiais precisos para a adecuada atención do alumando con necesidade de atención específica. Este aspecto na etapa infantil, contéplase a través da formación globalizada que debe ter a/o docente especialista de infantil, sen necesidade, *a priori*, de apoio docente (recursos persoais) doutra/o especialista (no noso caso, da/o especialista de educación musical).

No título VI da LOE sobre a “avaliación do sistema educativo” estrañamos que non se faga referencia, nin sequera de xeito implícito, aos materiais (en sentido xeral) empregados para levar a cabo o currículo nas aulas, da súa avaliación ou sequera da súa selección por parte do profesorado, pois consideramos estes elementos

¹¹⁰ Véxase, por exemplo, o Proxecto Abalar en Galicia. Enlace: <http://www.edu.xunta.es/web/abalar> (consultada o 12/09/10).

fundamentais para a mellora da educación e o aumento da transparencia do sistema educativo, tal e como se indica neste título.

No capítulo II, sobre os “centros públicos” no seu art. 112 sobre “medios materiais e humanos” faise a observación de que corresponde ás Administracións educativas a dotación de medios materiais e humanos necesarios para ofrecer unha educación de calidade e garantir a igualdade de oportunidades na educación. Dáse prioridade á incorporación dos medios informáticos e aos recursos complementarios necesarios para a atención do alumnado con necesidade específica de apoio educativo.

No título V sobre a “participación, autonomía e goberno dos centros”, no seu art. 122 sobre “recursos” dise que os centros estarán dotados dos recursos educativos, humanos e materiais necesarios para ofrecer unha ensinanza de calidade e garantir a igualdade de oportunidades no acceso á educación. Neste título concíbese a participación como un valor básico. No seu art. 129 das competencias do claustro e o art. 130 dos órganos de coordinación docente, botamos de menos referencias aos materiais didácticos.

Parécenos importante destacar aquí o reflectido na Disposición Adicional Cuarta sobre “os libros de texto e demais materiais curriculares”. O primeiro que chama a nosa atención é que os libros de texto sigan a exercer, e neste caso, de xeito normativo, o monopolio dos materiais. Nesta disposición explícase que será labor dos órganos de coordinación didáctica dos centros adoptar os libros de texto e demais materiais que teñan que empregarse no desenvolvemento das diversas ensinanzas. Esta edición ou adopción non requirirá da previa autorización da Administración educativa, pero en todo caso, terán que adaptarse ao rigor científico axeitado ás idades do alumnado e ao currículo aprobado por cada Administración educativa, así como expresar o respecto aos principios, valores, liberdades, dereitos, e deberes constitucionais, e aos valores recollidos na Lei Orgánica 1/2004 contra a Violencia de Xénero, aos que se axustará toda actividade educativa. A supervisión dos libros de texto e materiais curriculares constituirá parte do proceso ordinario de inspección, aínda que non se especifica de que maneira.

Por último, o título VIII ocúpase dos recursos económicos, relacionados coa mellora das aprendizaxes e apoio ao profesorado para responder aos obxectivos da LOE. Prestamos atención a dous dos seus artigos:

- Recursos para dar cumprimento ao establecido na presente lei (art. 155):
 - Os poderes públicos garantirán os recursos económicos para a consecución dos obxectivos da lei.
 - O Estado e as comunidades autónomas acordarán un plan de incremento do gasto público en educación para os próximos dez anos, que permita a equiparación progresiva á media dos países da Unión Europea.
- Recursos para a mellora das aprendizaxes e apoio ao profesorado (art. 157):
 - Número máximo de alumnos por aula: 25 para educación primaria e 30 en educación secundaria obrigatoria.
 - Plan de fomento da lectura.

Observamos que na lexislación educativa os recursos e materiais didácticos, en xeral, teñen unha presenza menor. Fálase da súa dotación aos centros por parte da Administración pero non da avaliación da súa eficiencia ou valoración da calidade ou uso do material ou recurso. Notamos tamén, unha falta de planificación na xestión dos materiais, tempos para a coordinación da análise dos mesmos, e outros aspectos de relevancia para a concreción da importancia dos materiais no seu uso nas escola infantís. Por último, a primacía dos libros de textos sobre o resto dos materiais didácticos, en plena era da comunicación e a información, é preocupante:

“Si se reforma cada década los currícula que se enseñan, lógicamente los recursos que instrumentalizan el proceso educativa tienen que evolucionar al mismo ritmo que se tecnoloxiza la vida social”

Area (1991)

3.4. Os materiais didácticos e musicais

Este apartado consta de tres partes. A primeira delas dá conta da nosa definición dos materiais didácticos e musicais, onde presentamos as posibilidades definitorias do termo e o seu interese, así como os tipos de materiais musicais en relación a diferentes estudos do campo. Na segunda parte, realizamos un percorrido polas principais metodoloxías didácticas desenvolvidas durante o século XX, tendo en conta a importancia dos materiais creados dentro das filosofías musicais nas que emerxe cada método. Por último, ofrecemos a nosa clasificación dos materiais didácticos e musicais.

3.4.1. A lingua dos materiais

Nun estudo sobre materiais musicais non podía faltar, aínda que fora de maneira breve, a descrición da percepción docente relacionada coa música e a lingua. Xa que esta última conforma a nivel musicolóxico a base da identidade sociocultural e tradicional galega (creada como tal a partir dos nacionalismos musicais no século XIX) (L. Costa, 1999).

Os materiais musicais teñen unha característica esencial, intrínseca, global e idiosincrática que fai que, sexa identificable dentro dun núcleo grupal de individuos. A lingua dos materiais, entendida dentro do noso marco curricular e contextual, ten un significado que non debera ser perdido de vista, desde un punto de vista didáctico, tampouco. A lingua continúa a ser, na actualidade, un importante punto de cohesión pero tamén de diverxencia na nosa comunidade autónoma. Constitúe un elemento básico de identidade cultural e representa un valor fundamental de cohesión dunha comunidade. O artigo 3 da Constitución Española establece, no seu punto 1, que o castelán é a lingua oficial do Estado, e, no punto 2, que as demais linguas españolas serán tamén oficiais nas respectivas comunidades autónomas de acordo cos seus estatutos, e sinala que a lingua é un patrimonio cultural que será obxecto de especial respecto e protección.

A lingua, en relación á música e ao seu desenvolvemento é dun interese fundamental, tanto no referente ao estilo musical, as tendencias (folk, folclore, tradicións, etc.), como as culturas e subculturas que aparecen a redor da lingua como identidade. Neste sentido, debemos prestar atención á lingua, como un aspecto máis, tanto no seu aspecto musical como socio-cultural.

Un dos aspectos fundamentais dos materiais didácticos e musicais, desde un punto de vista musicolóxico, o constitúe a lingua. Neste caso, o marco contextual, sociocultural e tradicional de Galicia, ofrecendo aos materiais musicais un carácter particular e idiosincrático:

“Considerando a la música como una actividad indisoluble ligada a la sociedad en que se halla inserta y siendo, un encapsulamiento de formas cognitivas y de valores compartidos cuyos rasgos revisten particulares significados de sentido (McLeod, 1980)”

Cirio (2006, p. 1)

A lingua no material musical, sobre todo, na etapa infantil, apórtalle a esencia de Galicia, e incorpóraa ás tarefas cotiás, a través da música. Debemos ter en conta, que esta esencia da tradición é difícil, por non dicir, imposible, de ser transmitida desde outro elemento que puidera conformar a música. A música é lingua:

“A música é un “elemento de comunicación inter e intraxeracional como ningún outro [...]. Como sinlan Area Carracedo e Carpintero Arias, alén dun xeito de expresión cultural, a música foi “unha excusa para favorecer a relación entre mozos e mozas dunha aldea ou aldeas veciñas””

Sión e Prado (2006, p. 24)

O Estatuto de autonomía de Galicia, no seu artigo 5, define o galego como lingua propia de Galicia, que os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e que todos teñen o dereito de coñecelos e usalos. Así mesmo, establece que os poderes públicos de Galicia potenciarán o emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, e que disporán dos medios necesarios para facilitar o seu coñecemento.

A Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística, de conformidade coas disposicións precedentes, garante a igualdade do galego e do castelán como linguas oficiais de Galicia e posibilita a incorporación da lingua galega á administración, ao ensino e aos medios públicos de comunicación, favorecendo un cambio de tendencia na súa consideración social e na incorporación do idioma a novas esferas da vida social. O artigo 14 desta lei indica que ao remate do ensino obrigatorio se garantizará a igualdade de competencia lingüística nos dous idiomas oficiais. Nesta mesma liña, e desde unha perspectiva máis global, tamén se pronuncia a carta europea de linguas rexionais e minoritarias de 1992, ratificada polo goberno do Estado español en 2001.

O Plan xeral de normalización da lingua galega (2004) establece como un dos seus obxectivos xerais conseguir para a lingua galega máis funcións sociais e máis espazos de uso, e dálle prioridade á súa presenza en sectores estratéxicos da sociedade galega.

A normalización lingüística no tocante ao ensino, sen dúbida é un sector fundamental para a implantación de hábitos lingüísticos en galego, e cómpre reforzala en relación con contextos vivos, facilitarlle ao alumnado unha oferta educativa que o axude a percibir a utilidade da lingua e que o capacite para o seu uso correcto e eficaz, erradicando o seu emprego despectivo en calquera ámbito social ou persoal e respectando, así mesmo, a situación sociolingüística en que se enmarca cada centro¹¹¹.

O fundamento das leis de promoción e normalización do galego (que viviron os suxeitos da nosa mostra) non teñen máis fundamento que promover a convivencia e a

¹¹¹ Neste sentido ten traballado desde a súa fundación Nova Escola Galega (M.R.P.). *Vid.* as publicacións que neste sentido ten a asociación: <http://www.nova-escola-galega.org> (consultado o 10/10/2010).

necesidade de corrixir positivamente unha situación histórica de desigualdade verbo do castelán, como base legal. Neste sentido a Real Academia Galega, considera que unha lei sobre a lingua debera atender a súa promoción, algo que se descoñece non se usa. Identifica dous riscos poboacionais, a xente maior que non sabe escribir a lingua galega e a xente nova que descoñece como falala. A normalización fai referencia á necesidade de “facer normal a diferenza”. A discriminación positiva dunha lingua é algo tamén recollido nunha lei de normalización lingüística, coa propósito de chegar a superar, no caso galego, a baixa autoestima, a desigualdade histórica, etc. Non hai máis que comparar a oferta televisiva, a lectura de ocio, os xornais ou a publicidade. A convivencia das dúas linguas é asimétrica, polo tanto, requiren esforzos lexislativos asimétricos para perduraren as dúas, con medidas institucionais que reorienten a situación desigual. O Decreto 123/2007 de 28 de xuño, fala de inmersión lingüística.

Actualmente, vivimos iniciando a aplicación do Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, cuxo debate ten lugar no momento actual da investigación e tivo o seu momento máis álxido durante a recolla dos datos que aquí se desvelan (como veremos no Capítulo V). A realidade social europea en que vivimos, nun contexto de globalización e de mobilidade laboral, sitúanos nun espazo internacional de plurilingüismo. Esta nova realidade esixe un marco educativo que atenda esta necesidade social, posibilitando a capacitación efectiva do alumnado nas dúas linguas oficiais e nunha ou varias linguas estranxeiras. A mobilidade do estudiantado e do profesorado que caracteriza a nosa sociedade non debe constituír un obstáculo para alcanzar os obxectivos descritos, senón que debe ser compatible co mantemento da singularidade cultural de Galicia e da lingua propia no ensino.

Por este motivo, como veremos na parte empírica, pensamos que as respostas docentes son moi sutís, pouco precisas e algo desorientadas. Tendo en conta o momento de aplicación dos instrumentos de recolla de datos, debemos considerar a observación, para a análise, dalgúns aspectos das dúas leis (a que foi e a que é) sobre as linguas, xa que os enquisados estaban nun dos momentos máis importantes do cambio. No D. 330/2009 (art. 13º) establécese que na etapa infantil “o profesorado usará na aula, a lingua materna predominante entre o alumnado, terá en conta a lingua do contorno e coidará que o alumnado adquira de forma oral e escrita o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios desta etapa”:

Decreto 123/2007 de 28 de xuño	Decreto 79/2010, do 20 de maio
Respecto á etapa infantil	
<p>(7.1) Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na clase a lingua materna predominante entre o alumnado, terá en conta a lingua do contorno e coidará de que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo. No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentarase a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se convirta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e o profesorado.</p>	<p>(5.1.) Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na aula a lingua materna predominante entre o alumnado, ben que deberá ter en conta a lingua do contorno e procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia dentro dos límites da etapa ou ciclo.</p>
<p>(7.2) A lingua materna predominante será determinada polo claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico. Para o establecemento da lingua materna deberán terse en conta, entre outros, os datos achegados polo mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e a información achegada polos pais e nais.</p>	<p>(5.2) A lingua materna predominante do alumnado será determinada polo centro educativo de acordo co resultado dunha pregunta que se efectuará aos pais, nais, titores/as ou representantes legais do alumno/a antes do comezo do curso escolar acerca da lingua materna do seu fillo ou filla.</p>
	<p>(5.3) Atenderase de xeito individualizado o alumnado tendo en conta a súa lingua materna.</p>
	<p>(5.3) Cada centro educativo deberá facer constar no seu proxecto lingüístico as actividades e estratexias de aprendizaxe empregadas para que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento das dúas linguas oficiais.</p>
	<p>(12.3) En todas as áreas, materias ou módulos, agás nas sinaladas no parágrafo anterior e nas materias de lingua(s) estranxeira(s), o alumnado poderá utilizar nas manifestacións oral e escrita a lingua oficial da súa preferencia. Non obstante o anterior, procurárase que o alumnado utilice a lingua en que se imparte a área, materia ou módulo.</p>
Respecto aos materiais curriculares	
<p>(13.1) Nas áreas, materias ou módulos impartidos en lingua galega, o alumnado utilizará, con carácter xeral, o galego nas manifestacións oral e escrita.</p>	<p>(13.1) Os materiais e libros de texto das materias impartidas en galego e en castelán estarán redactados na lingua en que se imparta a materia.</p>
	<p>(13.2) A consellería competente en materia de educación establecerá e promoverá a elaboración de materiais lingüísticos e terminolóxicos na outra lingua oficial de Galicia e en lingua(s) estranxeira(s).</p>

<p>(13.2) Os materiais que se empreguen nas áreas, materias ou módulos aos que se refire o parágrafo anterior estarán escritos, con carácter xeral, en galego, terán a calidade científica e pedagóxica adecuadas e atenderán, sen prexuízo da súa proxección universal, ás peculiaridades de Galicia. Con este fin, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e a Secretaría Xeral de Política Lingüística fomentarán a elaboración e publicación dos materiais curriculares correspondentes.</p>	<p>(13.3) Os materiais que se empreguen nas áreas, materias ou módulos sinalados no parágrafo anterior terán a calidade científica e pedagóxica adecuada e atenderán, sen prexuízo da súa proxección universal, ás peculiaridades de Galicia. Con este fin, a consellería competente en materia de educación fomentará a elaboración e publicación dos materiais curriculares correspondentes.</p>
--	--

Táboa 2 - Comparación dos Decretos que regulan o uso da lingua no ensino

Tendo en conta estes aspectos, a análise dos materiais desde o punto de vista da percepción docente no asunto lingüístico é un condicionante máis na utilización ou non dos materiais didácticos e musicais.

A lingua como esencia musical comunícanos coas raíces, desde este punto de vista, propicia nos materiais didácticos e musicais un aporte enérxico de convivencia e identidade social, onde un xarabaldo non deba deixar de selo, deixándolle perder o significado.

3.4.2. A definición dos materiais didácticos e musicais

Delalande (1995) considera que educar musicalmente aos nenos consiste en desenvolver unha actividade lúdica que existe entre eles, que finalmente é a fonte mesma do xogo e que está constituída pola execución musical¹¹². Pedagogos e investigadores coinciden en sinalar a importancia dunha práctica musical para un correcto achegamento á música e a súa posterior aprendizaxe, polo que o coñecemento, a procura e a exploración dos materiais e das súas posibilidades sonoras deberan ser constantes:

“Le corresponde al docente seleccionar cuándo, cómo y para qué emplea los materiales de los que puede disponer, teniendo en cuenta que para vosotros es el primer instrumento musical que posee, y por lo tanto el primer material que deberá utilizar y cuidar”.

Díaz (1998, p. 86)

Os materiais didácticos adquiren un papel fundamental no proceso de ensino e aprendizaxe musical, xa que constitúen un factor moi importante no desenvolvemento da tarefa e inflúen na consecución dunha ensinanza de calidade en relación á música.

¹¹² Cabrelles Sagredo, M. S. (2009). *El juego musical como factor potenciador de la atención y la memoria para mejorar el proceso de aprendizaje musical en el ámbito escolar, con niños de 10 a 11 años*. (Tese de doutoramento). UNED.

Este traballo ten sentido se conseguimos darnos conta de que é moi importante que a/o mestra/e teña un bo coñecemento destes materiais:

“En el manejo del material pedagógico, el profesor debe utilizar su tacto y el sentido común. Los ejercicios deben corresponder a la edad y a la capacidad de los alumnos. Es evidente que la naturaleza de sonido con sus propiedades: duración, intensidad, altura y timbre, deben resultar familiares a quien enseña”.

Willems (1962, p. 41).

Por esta razón, hai que prestar unha atención especial á hora de tomar decisións sobre a súa selección e utilización, pois a súa función de mediador condiciona todo o proceso educativo (Bernal, 2005, pp. 16-17). Nese sentido, atrevémonos a afirmar que “El buen instrumento saca maestro” (Sanuy, 1994, p. 86).

Os materiais musicais preséntanse como os materiais necesarios e precisos, asequibles ás/aos nenas/os, e deben aparecer ordenados e facilmente identificables, con características agradables e con posibilidades de se manter nunhas condicións mínimas de seguridade cando se manipulan. Os materiais musicais, ademais, teñen a característica de que poden ser manipulados polas/os mestras/es e polas/os alumnas/os.

No ámbito musical destacamos a Pascual que define material como o instrumento que permite ao profesorado achegar os contidos aos nenos e nenas que aprenden. Segundo esta autora, é básico que o profesional docente coñeza estes materiais e dispoña deles de maneira que o traballo se vexa enriquecido. Os materiais musicais teñen a característica de que poden ser manipulados polos mestres e polos alumnos (Pascual, 2006, p.145).

Os materiais e recursos didácticos adquiren un papel fundamental no proceso de ensino e aprendizaxe musical, constitúen un factor moi importante no desenvolvemento da tarefa e inflúen na consecución dunha ensinanza de calidade. Por esta razón, hai que prestar unha atención especial á hora de tomar decisións sobre a súa selección e utilización, pois a súa misión de mediador pode condicionar todo o proceso educativo (Bernal, 2005, pp. 16-17).

Na educación musical intervén unha diversidade importante de materiais (Pascual, 2006, p. 143-157). Estes materiais van desde os presentados en soporte papel: libros, partituras, U.D., cadernos de actividades, artigos de revistas especializadas; pasando polos materiais manipulativos e de aula, como: material instrumental, discográfico, medios audiovisuales e informáticos; sen esquecer os materiais que a pedagoga Akoschky (2005, p. 20-30) denomina como cotidiáfonos,

nome elixido para designar os instrumentos sonoros realizados con obxectos e materiais de uso cotián e de refugallo, de sinxela construción, que producen son mediante simples mecanismos de execución (axitación, golpeo, fricción, soplo, etc.). Hemsy de Gaínza (1977, p. 35) define tamén como materiais musicais o son e a melodía, como obxectos de estudo no ensino musical.

Díaz (1998, p. 83-94) ofrece unha visión dos materiais existentes en educación musical, desde as distintas propostas das pedagogías especializadas. Tratando a dificultade da selección dos materiais por parte da/o mestra/e, esta autora afirma:

“El educador musical de hoy debe asumir su papel frente a la gran diversidad de experiencias musicales-sociales, de los avances de la ciencia, del arte, de los medios. Partiendo de estas premisas deberemos manejar conceptos y materiales didácticos que faciliten una aproximación real del estudiante con el aula de música (...).

Será labor de los educadores aprovechar el importante papel que la música desempeña en la educación [...] la educación musical es un derecho [del niño] y su enseñanza no puede, por tanto, estar reservada a una minoría [...].”

Díaz (1998, p. 84)

Por unha banda, o neno e a nena viven a música cando a fan e a senten con todo o seu corpo, o cal, preséntase tamén, desde un punto de vista didáctico, como material. Para isto, ademais, se precisa de obxectos e materiais sonoros e musicais cos que interaccionar. A manipulación, exploración e experimentación son os procesos naturais que nenos e nenas empregan espontaneamente nas súas aprendizaxes e que, cando son adaptados ás súas características e aspectos psicopedagóxicos, se convierten en auténticos materiais e recursos ao servizo do proceso educativo (Bernal, 2005, p. 18).

Por outra banda, os repertorios de cancións debidamente secuenciados e estruturados, retallas, ritmos, audicións, a práctica con obxectos sonoros ou instrumentos musicais, a expresión corporal e a danza, poden converterse nas tarefas de aplicación dun “proxecto formativo integrado” que facilite e potencie a educación, desde este punto de vista, constitúen tamén, materiais didácticos.

Aguirre de Mena (1992, p. 90-91 e 129-138) enumera os recursos didácticos para a creación musical na aula, entre os que destaca: Instrumentos de percusión corporal, de construción propia..., gravacións elixidas polo mestre e os alumnos, poesías, cancións, contos, melodías, debuxos, gráficos..., encerado pautado e normal, pelotas, aros, globos, cintas... instrumental Orff. Nós imos tratar de levar a cabo unha organización dos mesmos en función das súas características e da función que cumpren na aula infantil.

Por último, Murray Schafer (1975, p. 52-57) desenvolve un importante traballo de clasificación que chamou “A caixa de Música” (editada por University of Toronto Press) e que consistía nunha serie de materiais organizados nas seguintes categorías: Instrumentos e xeneradores de son, cintas e discos, partituras musicais, artigos, panfletos e folletos, tarxetas de ideas e ítems de motivación (para suxerir conexións con áreas doutros temas). Unha idea interesante deste material aglutinador doutros era que nel se suxería que “la Caja debía ser considerada como un proceso perpetuo al cual deberían agregar continuamente ideas y materiales propios” (Murray Schafer, 1975, p. 57). Este traballo foi levado por Murray Schafer xunto cun equipo de medios múltiples para a educación musical constituído por Harry Freedman, Harry Somers e Linda Zwicker.

Neste proceso de organización dos materiais didácticos e musicais, é importante ter presente a metodoloxía da que cada un emerxe e o seu significado, na integración do mesmo dentro dun conxunto maior, co obxectivo de que non perda a súa esencia, ou que dita organización acabe sendo unha lista simple de materiais a empregar indistintamente, sen un criterio coherente:

“A diferencia del método, el modelo remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado con otros.

En la actualidad, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos: es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular (modelos naturales o espontáneos), pero también se puede aprender mediante aparatos o máquinas (modelos tecnológicos), o a través de conductas y prácticas varias.”

Hemsey de Gaínza (2003, p. 10)

3.4.3. Os materiais dos métodos musicais do século XX

O obxecto de estudo desta investigación xira en torno á necesidade de definir e analizar os materiais empregados para o ensino da música na Educación Infantil dun xeito exhaustivo e concreto.

Segundo Hemsey de Gaínza (2003) asistimos a un período histórico da investigación en educación musical onde a polarización nas problemáticas educativo-musicais é moi acentuada: por unha banda a preocupación pola educación inicial e infantil, por outra, a educación superior ou especializada, que concentra as miradas reformistas. Esta autora indícanos que a educación infantil viuse moi enriquecida polas achegas de Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, etc, e pola contra, ditas achegas, apenas

tiveron difusión na educación especializada. Así e todo, a realidade é que a súa penetración nas aulas infantís é tamén escasa, en Galicia. Estas novas metodoloxías e correntes psicopedagóxicas que investigan a educación musical, aparecen a principios do século pasado.

A psicoloxía posibilita que o ensino e aprendizaxe da música poida adaptarse ás expectativas científicas que deben rexer nas pedagogías musicais actuais. O método debe ser fundamentado sobre bases psicolóxicas para que a/o especialista poida desenvolver a docencia,... xa que as bases psicolóxicas permitirán a construción dos principios da música e de educación musical. Todo o proceso mental repousa en elementos de orde, tempo e dinamismo que se conxugan, ademais da orde dos sons, para que este orde abstrato se materialice nunha escritura, levando unha expresión ou emoción ao campo auditivo, para unha inminente reacción rítmica, melódica ou harmónica. Polo tanto, os elementos constitutivos da música atan tanto á psicoloxía do desenvolvemento como á psicoloxía da música. Bermell (2003, p. 525) realiza un cadro no que relaciona os modelos da psicoloxía coa implicación dos métodos musicais:

MODELOS.			
M. Psicoanálisis	M. Conductista	M. Piaget	M. Cognitivo
Factor emocional Incidir en la personalidad	Frente a un estímulo se da una respuesta.	Estímulo organismo respuesta.	El mediador enriquece la interacción entre el individuo y el medio.
E. Willems	Kodaly	Orff	Dalcroze
Vida fisiológica ceñida al ritmo. Vida emotiva a la melodía. Vida intelectual a la armonía.	Estimula el oído y la entonación en principio, despues el intelecto	Percepción auditiva por imitación y como respuesta la improvisación.	Desarrollo del movimiento y sentido estético como mediador para la percepción auditiva.

Ilustración 8 - Cadro de Bermell (2003, p. 525)

Esta mesma autora presenta un esquema do interese de cada método (Cadro de Bermell, 2003, p. 525):

- **Método Dalcroze (1990)** desarrolla la actividad muscular a través de la disociación y por medio del ritmo y el movimiento, permite que las acciones sean conscientes y se controle el tiempo por el propio ritmo.

- **Kodály (1976)**, desarrolló la fononimia a través de las manos. Compromete a controlar el tono a través de puntos exactos del cuerpo mientras que se entona, con la valoración del tiempo y permitiendo libertad para la improvisación melódica.
- **Orff (1969)**, la palabra es analizada rítmicamente y la acentuación fonética, dando paso al acompañamiento de los instrumentos de percusión y a la improvisación.
- **Willems (1979)** sus bases psicológicas enmarcan el análisis de todos los elementos de la música, dando lugar a estimular la sensibilidad tanto en la enseñanza como para el aprendizaje, por lo que se ha valorado el ritmo del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y su conducta de forma individual como la adaptación al grupo.

A disertación que a continuación acometemos trata sobre os materiais dos métodos musicais, nados durante o século XX, influídos en maior ou menor medida polos condicionantes educativos, sociais e culturais daquel momento en Centro Europa (as Novas Escolas, o método activo, etc.):

“un enfoque metodológico remite, por lo general, a una creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica. Cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical: Kodály trabaja el repertorio coral, Willems ahonda en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza y Orff, en el ritmo (corporal y del lenguaje) y los conjuntos instrumentales, etc.”

Hemsey de Gaínza (2003)

A súa análise permitirá ofrecer unha visión ampla e diversa dos materiais (experimentados e probados) estendidos por todo o continente europeo (e fóra del), e que na actualidade son empregados nas escolas, tamén en España, e por ende, na nosa comunidade autónoma de Galicia. Deste xeito, teremos unha visión xeral dos materiais susceptibles de seren empregados nas aulas infantís e estaremos en condicións, posteriormente, de levar a cabo unha clasificación coherente dos mesmos.

Na literatura recente de educación musical en España, temos en conta neste discurso as publicacións *Didáctica de la música. Primaria* e *Didáctica de la música. Infantil* de Pascual (2006), así como o traballo *Didáctica de la educación infantil* de Requena e Sainz (2009).

O concepto de método é cambiante. Non existe un único método e este subordínase aos condicionantes psicolóxicos do alumnado, co fin de que descubran e analicen por si mesmos o coñecemento:

“los llamados *métodos activos* para la enseñanza de la música aportan aspectos muy significativos para orientar la práctica, por lo que es importante que estos especialistas tengan conocimiento de ellos, y sepan elegir dentro de las diferentes propuestas las más afines a cada caso”.

Bernal (1999, p. 23)

O método é unha forma activa e consciente de dar resposta individual ás esixencias e necesidades interiores ou a aquelas impostas polo ambiente. Un método xeralmente introduce pautas que concirne a unha serie de aspectos non excluíntes e relacionados cos materiais (Hemsey de Gaínza, 1977, p. 49):

- a. Materiais (novos ou renovados).
- b. Ordenamento deses materiais (ou de outros xa existentes).
- c. Procedementos e normas para a aplicación deses materiais.
- d. Unha filosofía ou concepción particular que fundamenta a actividade pedagóxica.

A finais do século XIX e inicios do XX prodúcese un proceso de renovación pedagóxica que contribuirá decisivamente á creación dos métodos musicais. A filosofía destas escolas responde á educación integral do individuo. Pedagogos como Froebel, Decroly, María Montessori e as irmás Agazzi considéranse como modelos da didáctica infantil até os nosos días. Será a preocupación pola educación musical que manifestan pedagogos como Dalcroze, Orff, Martenot, Willems, e outros, a que vai cuestionar a maneira tradicional de ensinar música e dará lugar á creación do que serán os “métodos activos” que responden as pedagogías musicais.

O século XX supuxo unha achega moi importante en Europa, en relación ao desenvolvemento de materiais, que contribuíron, a través dos métodos, ao ensino musical. A partir da 2ª metade deste século entran en escena pedagogos como Paynter, Murray Schafer ou Delalande que serán relevantes no desenvolvemento futuro das pedagogías musicais pola súa axuda ao desenvolvemento da creatividade como paso previo á educación musical (Bernal e Calvo, 2000, p. 18-19).

Detallamos, a continuación, as características máis significativas de cada método musical e os materiais utilizados para o achegamento dos contidos musicais na infancia. Todos os métodos presentados responden ao seu interese en relación á vixencia actual dos mesmos e á importancia dos correspondentes materiais no seu

uso nas escolas (xa sexa en conexión directa ao método de referencia ou utilizados espontaneamente).

Nos primeiros parágrafos definimos o método e, a partir das reflexións que suscita, trataremos de describir os materiais que xorden a partir del, co obxecto de situar ao lector nos diferentes recursos que os métodos empregan para acadar o coñecemento da música. Isto facilitaranos as pistas precisas para desenvolver, como xa comentamos máis arriba, o epígrafe seguinte, relacionado coa análise dos materiais útiles no ensino infantil.

3.4.3.1. Os materiais do método Dalcroze

Segundo Bachmann (1998)¹¹³ o método creado por **Jaques Dalcroze** (Viena, 1865-1950) ten como precursor teórico da Rítmica a M. Lussy (1828-1910). Con Dalcroze iníciase a reforma dos métodos pedagóxicos de solfexo, unha vez entra na Academia de música de Ginebra (1892). Pero non será ata 1905, cando inaugura o primeiro curso de Ximnasia rítmica (actividade, na súa orixe, dirixida aos adultos).

Este método parte da ensinanza do ritmo. Dalcroze inicia o traballo didáctico de percepción do ritmo a través de todo o corpo. Crea un sistema que ten que ver co equilibrio do sistema nervioso na execución dos movementos rítmicos. Desenvólvese, como método, principalmente a partir da I Guerra Mundial e continúa despois da morte do seu creador, dando lugar a moitas versións. En España o principal expoñente do método será Llongueras (1880-1953), quen creara a principios do século pasado o que hoxe é o Instituto Llongueras de Barcelona¹¹⁴.

A finalidade da Rítmica é desenvolver o oído musical, os sentidos melódico, tonal e harmónico, a través do que Dalcroze denominou un sexto sentido: o muscular. Este desenvólvese a través da experiencia do movemento. Considera o corpo como o medio de representación de calquera elemento musical do ritmo, a melodía, a dinámica, a harmonía e a forma.

Este método parte da marcha, como forma básica de movemento, e traballa seguidamente a locomoción, como unha importante fonte de ritmos diferentes e espontáneos en relación coas habilidades motrices básicas: deslizarse, gatear, correr, trepar, camiñar, saltar, patinar,... Considera ademais os dous elementos principais: tensión (tesis) e distensión (arsis), xunto á regularidade e continuidade dos

¹¹³ Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica J-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.

¹¹⁴ Tamén atopamos a referencia en Arús (2007).

movimentos e a inhibición do movemento (por exemplo, o neno debe deixar de correr, saltar, etc., cando cese a música ou se indica unha determinada consigna).

O método Dalcroze require unha preparación docente específica (como improvisar ao piano) e unhas condicións (aula, nº de alumnos, materiais,...) que fan complexa a súa aplicación nunha aula de educación infantil (Pascual, 2006, pp. 89-90). Porén, este método prevé nas escolas públicas (sobre todo na Suíza francófona) unhas clases de Rítmica dunha sesión de tres cuartos de hora á semana. Se ben no ensino primario e secundario considérase un accesorio da ensinanza musical ou educación física, nas clases de preescolar e ao inicio da primaria estímase como unha axuda básica para a adquisición de nocións relativas á percepción e á estruturación espazo-temporal. Estas funcións fanse máis manifestas canto mellor se establece unha boa colaboración entre o rítmico (mestre especialista nesta técnica) e os mestres doutras materias do programa escolar.

Parécenos que este é un método esencial na escola, polo interese que a educación ten no desenvolvemento integral do neno e a nena, vista a Rítmica desde unha perspectiva de continuidade e de coordinación coas outras ramas do programa escolar. Como sinala Dalcroze (*Apud.* Bachmann)¹¹⁵ “es importante que la educación haga marchar juntos el desarrollo intelectual y el desarrollo físico, y me parece que la Rítmica debe tener, en este sentido, una buena influencia”. Como observamos, a coordinación entre especialistas é básica en educación, e sobre todo, nos primeiros momentos.

O xogo constitúe un elemento básico na idade infantil. Os xogos que o neno inventa pódense dividir en xogos de exercicio e xogos simbólicos. Dalcroze entende que o xogo infantil é a forma que o neno pequeno ten de estar no mundo:

“Juega por jugar, sin pensar en otra cosa que no sea el placer de evadirse de la corriente de la existencia cotidiana...Porque está en su naturaleza gozar más de un juego que él inventa que de un juego que se le impone.”

Dalcroze (*Apud.* Bachmann, 1998, p. 206)

Sendo conscientes de que este método presenta como base o traballo psicomotriz a través da música, co fin de chegar a comprender os elementos musicais e as súas características, e partindo de que o método estivo en continua evolución durante o século XX, citamos os seguintes materiais de xeito esquemático, como primeira aproximación (Bachmann, 1998):

¹¹⁵ Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica J-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide, p. 57.

✓ Material visual

Xogo de Cartóns con grafía musical que indica o movemento corporal a realizar durante unha audición. Os cartóns teñen unhas características específicas, deben ser iguais e da mesma cor. Dalcroze supón unha técnica para o seu desenvolvemento, primeiro, explicarlle ao neno o significado dos cartóns e o proceder en relación ao movemento, seguidamente, recoñecelos e por últimos identificalos e realízalos musicalmente, a través do emprego da música executada no piano.

✓ Material musical impreso

Son materiais para a ensinanza e exercitación da teoría e o solfexo tradicional, así como exercicios para harmonizar actos motores espontáneos e voluntarios, e para o desenvolvemento da concentración. Ofrece exercicios completos de marchas rítmicas para unha voz, con acompañamento de piano (M. Díaz, 1998, p. 83-94).

✓ Repertorio musical básico

Emprega as cancións dos xogos infantís, como material melódico básico do neno.

✓ Material sonoro

Trátase de gravacións sonoras ou pequenos fragmentos musicais, interpretados no piano ou noutros instrumentos, compostos para desenvolver determinados exercicios relacionados co movemento corporal ou ben como pezas de danza.

✓ Instrumentos melódico-harmónicos

Emprega o piano, como instrumento básico. O seu manexo é fundamental nos exercicios rítmicos, pois constitúe a base da improvisación no traballo na aula cos nenos pequenos. É un instrumento que o mestre rítmico debe dominar.

✓ Instrumentos musicais escolares

O método emprega tamén a fruta doce, instrumentos de percusión (xilófono, pandeireta, triángulo,...). Nalgúns casos o propio alumno poderá interpretar sinxelas melodías e ritmos con eles.

✓ O corpo como instrumento

Este método está baseado no movemento; polo tanto, o seu desenvolvemento e o emprego dos materiais que posibiliten o movemento musical serán cruciais, e coidadosamente seleccionados:

- O movemento, a respiración, o xesto, os desprazamentos....
- Realización de xogos espaciais e temporais con base musical.
- Realización de xogos con cancións infantís.
- Emprego de material para psicomotricidade (para o movemento e a danza): espello, “colchonetas”, pelotas, aros, paus, picas, cintas de cores, cartóns,...
- O piano: como instrumento de improvisación, co obxecto de que o profesor poida seguir os movementos espontáneos e libres do alumno, cando este se despraza só ou en grupo.
- Aros, pelotas, cordas..., para a realización de movementos.

É un método moi interesante para a iniciación musical, e polo tanto de enorme utilidade na ensinanza musical na etapa de Educación Infantil. Este método presenta un sistema onde os exercicios avanza progresivamente en dificultade ata o punto de que, para poder realizalos, é preciso unha profunda preparación especial, aínda tratándose de músicos.

A pesar de que, como comenta Pascual (2006, p. 89- 90) é necesaria unha formación específica no método, podemos aplicar aspectos puntuais do método na aula infantil que, cunha formación musical axeitada e un coñecemento profundo da psicoloxía infantil, o emprego destes materiais ofrecerán a mestres e alumnos posibilidades de desenvolvemento, moi importantes e posibles.

3.4.3.2. Os materiais do método Kodály

Zóltan Kodály (Budapest, 1882-1967) foi compositor húngaro compatriota e contemporáneo de Bartok (1881-1945). Ambos os dous realizaron unha renovación lingüística do canto popular e un grande estudo do patrimonio folclórico húngaro. Crearon a etnomusicoloxía, cun amplo traballo de campo que se plasmou en transcrisións, clasificacións, ensaios e as súas gravacións fonográficas.

Kodály é un dos pedagogos máis importantes na pedagogía musical actual, por ser o creador dun método que se caracteriza polo descubrimento da canción popular e

do folclore como materiais educativos fundamentais¹¹⁶ e polo impulso decisivo que constituíu o seu labor na inclusión da música no ensino obrigatorio, o solfexo silábico e o solfexo relativo.

Este método emprega certos aspectos do método Dalcroze pero relacionándoos sempre coa canción. O piano só se emprega como acompañamento para as marchas, os movementos dos pes, etc., nos primeiros niveis. Emprega tamén “ostinatos” e o movemento do corpo. A voz é o primeiro instrumento. O traballo do oído relativo e a fononimia son aspectos básicos deste método.

A estruturación deste método está fortemente influenciada polos temas folclóricos do seu país. Hai que salientar que por influencia de Kodály se crearon as Escolas con Música, que non son senón as escolas comúns, nas que se imparte ademais educación musical, aínda que a inscrición é voluntaria. Estas escolas posúen un programa detallado da tarefa que van realizar e se esixe ao profesor unha actualización continua aceptada por el.

Principios do método:

1. A música é tan necesaria como o aire.
2. Só o autenticamente artístico é válido para os nenos.
3. A auténtica música debe ser a base da expresión musical nacional en todos os niveis da educación.
4. O coñecemento dos elementos da música a través da práctica vocal (a unha, dúas ou tres voces) e dos instrumentos,
5. Educación musical para todos en igualdade, de importancia da música con outras materias do currículo.

A pedagogía de Kodály céntrase en facilitar ao neno a linguaxe da música nos primeiros anos. Emprega fonemas rítmicos e as iniciais das notas, así como os xestos manuais representativos dos sons nas súas distintas alturas (denominados fononimia).

¹¹⁶ En Galicia existe unha importante preocupación pola recuperación do folclore. Nos últimos anos hai unha clara tendencia á recollida de repertorio oral con fins didácticos. Son cada vez máis os mestres de música que inician este labor de pescuda de patrimonio inmaterial desde as súas escolas. Neste liña, queremos mencionar o labor da Asociación de Gaiteiros Galegos (Pontevedra) que xa levan convocado o IV Congreso de Música tradicional en Santiago de Compostela (Decembro 2009). Podíamos citar tamén, entre outras actividades de interese cultural e educativo relacionado coa tradición galega pero sobre todo coa música e a súa educación, o Conservatorio Tradicional de Lalín e mesmo a Universidade Popular en Vigo. No ámbito da investigación dos instrumentos antigos, estase a realizar na actualidade un estudo de análise e recuperación dos Órganos Históricos de Galicia, entre as investigadoras destaca a Profª. Marisol Mendive (conservatorio de Ourense). Todo isto, ten ademais unha estreita relación co punto 3.4.1. A lingua dos materiais.

Practícase en forma de xogo ata o logro do canto a dúas voces con dous grupos. Trátase dun método global intuitivo na primeira etapa do neno.

O desenvolvemento do método iníciase a partir de temas familiares para o alumno, empregando o intervalo de 3ª menos descendente “sol-mi”, cos nomes da afinación relativa, o “do móbil”. Mediante xestos, realízanse exercicios de entoación, ditados, preguntas e respostas, propostas polo mestre ou os mesmos alumnos.

Kodály inicia o seu traballo coa escala pentatónica (cinco sons) e progresivamente vai incorporando o “sol – mi” iniciais o “la” e o “do”, e para rematar no “re”, sempre asociados ao xesto.

Os vocábulos da escala sufriron transformacións en Hungría. Para que todos os nomes das notas terminen en vogal, empregan “so” en lugar de sol e “ti” en lugar de si, para diferenciar as letras que indican o 5º e 7º graos, xa que o normal é que so usen as iniciais das notas. Os sons alterados indícanse cambiando a vogal. Para os sostidos emprégase a vogal “i” e para os bemoles, a vogal “a”.

O “do” superior e as notas por riba del escríbense sempre con apóstrofe á dereita na parte superior da sílaba ou letra, e as notas por baixo do “do” orixinal teñen apóstrofe á dereita, na parte inferior da sílaba..

Para o estudo do ritmo, empregan os fonemas rítmicos, que aínda que pertencen ao Sistema Chev , en Hungría simplific ronse empregándose s  na etapa inicial.

Para a comprensión do sentido da forma emprega as cancións populares e infantís. A primeira etapa consiste en recoñecer a súa estrutura fundamental (frases e períodos rítmicos) a través de fórmulas de pregunta e resposta.

Xunto coa lectura musical, iníciase ao neno na escrita e o ditado por considerar de igual importancia estas tres partes que integran o ensino da música. No primeiro momento parten sempre do intervalo “sol-mi”: primeiro o escoitan, logo o escriben coa sílaba do solfexa e así sucesivamente. D ase moita importancia ao desenvolvemento do oído interno.

M. Díaz (1998, pp. 83-94) realiza unha revisión dos materiais que se empregan neste método. O método parte da voz como instrumento básico para a aprendizaxe musical e o repertorio que emprega son as melodías folclóricas:

- ✓ Material musical impreso
 - Cancioneiro húngaro.
 - Textos gravados desde o punto de vista estrutural desde a monodia ata a polifonía, e desde o punto de vista vocal, desde temas pentatónicos, pasando pola heptafonía, para chegar ao dominio de traballo das voces.
- ✓ Material sonoro
 - Voz.
 - Diapasón

3.4.3.3. Os materiais do método Willems

A pedagogía musical de **Edgar Willems** (Suíza, 1890-1978) dirixida aos máis cativos queda recollida nun manual fundamental na educación musical, *La preparación musical de los más pequeños* (1962), traducido por Hemsy de Gaínza. Este manual recolle as pautas que un pedagogo debe seguir para achegarse ao neno a través de música, poñéndose na pel del e comprendendo as situacións que o levan a gozar coa música ou mesmo a negarse a desenvolver actividades musicais nun determinado momento (Willems, 1976, p. 50).

Segundo o autor, existen aspectos musicais que son innatos ao ser humano. É preciso o seu desenvolvemento a través do traballo musical para facernos conscientes deles. Outros, hai que inculcalos:

“Se ignora por lo general que existen en el ser humano ciertos principios musicales innatos. Por eso, importa saber distinguir entre los elementos inherentes a su naturaleza, que basta desarrollar, y aquellos que es necesario enseñarle de acuerdo con una convención adoptada. El niño que respira, camina, corre, salta, posee el instinto rítmico. Hay que darle libertad a este instinto, desarrollarlo... En cambio, es necesario inculcar en el niño el conocimiento de los compases, medio convencional utilizado para escribir y leer los valores rítmicos. Existe también el sentido innato de la escala mayor diatónica y del acorde mayor. No es necesario enseñárselos -salvo en casos excepcionales- y es de suma importancia que el pedagogo lo sepa. Por el contrario, hay que enseñarle los nombres de las notas, que son vocablos convencionales, así como la escritura y la lectura de las notas de acuerdo con un sistema establecido por las necesidades de un estilo, de una época, de un país (...).”

Willems (1976, p.19)

Willems explica que sería útil empregar elementos de debuxo e de cor cos elementos musicais, sempre con precaución: o importante é a música e os seus elementos. Debe darse gran importancia ás relacións directas e reais que existen entre o ritmo musical e o movemento: “Se trata aquí de una colaboración de diversos elementos que favorecen o despiertan de la intuición. Tenemos que tener cuidado, sin

embargo, de no crear asociacións arbitrarias que pudieran tener nefastas consecuencias” Edgar Willems (1962).

A música no método Willems está estreitamente relacionada coa natureza humana (Willems, 1981, pp. 63-96). Considera que serve para espertar e desenvolver as facultades do home. Desenvolve o método a través da base psicolóxica dos esquemas¹¹⁷, baseada na relación da natureza humana e a natureza musical:

Home.....	Música
Instinto.....	Ritmo
Afectividade.....	Melodía
Intelecto.....	Harmonía

O seu plan xeral de ensinanza consiste en catro fases fundamentais:

1. O desenvolvemento sensorial auditivo
2. A audición e a práctica rítmica
3. As cancións elixidas pedagoxicamente
4. As marchas para desenvolver ante todo o sentido do tempo

Willems considera que a educación musical debe seguir as mesmas leis psicolóxicas que as da educación da linguaxe. Esta progresión levará ao neno á expresión e redacción nas linguaxes, e a inventar melodías na música. Pensa que o punto de partida debe ser *audición*, xa que hai que motivar ao alumno, partindo da natureza da música.

O método Willems preocúpase pola preparación básica do neno facendo especial fincapie en non forzar os procesos de aprendizaxe e tratando, en todo caso, de buscar o motivo polo que esta non se produce. En xeral, o neno segue o traballo, aínda que non o leve a cabo inicialmente, pouco a pouco sentirase atraído polo instrumento ou o exercicio. As primeiras clases están destinadas a espertar nos infantes o amor polo son e polo movemento acompasado.

Willems non é contrario á creación, por parte dos cativos e cativas, dalgúns materiais ou instrumentos sonoros. Defende estes materiais para facer música como “material auditivo que aligere y enriquezca el trabajo del pedagogo y permita centrar al niño sobre la música misma, es decir, sobre el sonido y todas las aplicaciones rítmicas y melódicas” (Willems, 1976). Asistir ás clases de música debe supor un divertimento

¹¹⁷Na actualidade, existen retractores destas relacións que fai o autor. Aínda así, consideramos que son de interese para comprender as actividades e os materiais a empregar para o ensino musical na infancia.

para os máis pequenos, pero non se trata dun xogo, non son actividades que teñan como fin o xogo, senón que este é o medio ideal para facer música nestas idades.

Willems destaca as liñas didácticas a seguir no emprego da canción cos meniños e meniñas que podemos resumir nas seguintes observacións (Willems, 1976, p. 62-63):

- a. É mais fácil iniciar a canción coa súa letra, que co “la-la-la”.
- b. Sen embargo o “la-la-la” será abordado o antes posible para favorecer o despertar da musicalidade e a conciencia do ascenso e do descenso do son na escala sonora.
- c. Con fins musicais e limitacións de tempo recomenda poucas estrofas nas cancións. Con tempo, recomenda ampliar as letras co fin de mellorar a lingua.
- d. É conveniente acompañar as cancións ao piano, pero de xeito claro, coa posibilidade de reforzar a melodía unha oitava superior ou inferior.

No estudo da voz é suficiente con que se manteña erguido, “cante suavemente con la “voz linda” y con la “fea” que adopta en algunos momentos” (Willems, 1976, p. 63). A respiración debe ser un traballo natural e harmonioso, en relación ao corpo e ás posturas.

A cuestión da amplitude de sons nunha canción está na escoita: que o neno aprenda a escoitar. Limitar os primeiros cantos á quinta non lle parece axeitado, avogando pola maior flexibilidade posible.

Willems (1976) considera que “nunca será excesiva la importancia que demos (...) al hecho de *escuchar bien*”. E engade que se refire a “recibir los sonidos *en el* oído y no *por* el oído en el cerebro”. Trátase dun acto sensorial e non afectivo ou mental. Este autor fala da necesidade da *imaxinación auditiva*, clave da *audición interior*, polo cal diremos que é a base da *intelixencia auditiva*. Fala da necesidade de empregar distintos materiais para despertar a audición seguindo as seguintes consignas didácticas:

1. primeiro “escoitar e recoñecer”,
2. continuar co traballo de “reproducir sons”,
3. o “sentido da altura”,
4. o traballo da “escala”,
5. a “intensidade e o timbre”,
6. os “intervalos e os acordes”.

Este autor suxire un plan de traballo activo, dinámico, a partir do movemente e a experimentación no son, “o solfexo propiamente dito virá despois cun adestramento cerebral activo, pero baseado no instinto rítmico e o oído” (Willems, 1976, p. 97):

1. Antes dos 3 anos, na familia.
Cancións de berce, sentido do movemento.
2. De 3 a 5 anos ou de 4 a 6, en clases individuais ou en pequenos grupos de 4 a 5 nenos como máximo.
A canción será o elemento básico.
A educación rítmica, baseada no movemente corporal natural, empregando claves para os exercicios de ritmo; a educación auditiva, a través de diversos instrumentos sonoros e a exacta entoación das cancións.
3. De 5 a 7 anos, ou de 6 a 8, nas escolas de música ou en cursos particulares.
O programa anterior amplificado.
Exercicios de organización (paso da actividade instintiva á consciente).
Emprego de pequenos instrumentos musicais fáciles de manexar: carillóns, frautas, tambores, xilófonos, curtos exercicios no teclado piano.
Colaboración dos pais na elección do instrumento.

As primeiras leccións a realizar con calquera obxecto sonoro (non só cos instrumentos musicais) pasan pola identificación tímbrica do son puro ou ben un ruído sonoro. Logo o neno tratará de reproducilo. A realización de xogos de discriminación, sen mirar e os ordenamentos ou clasificacións son outras das actividades a realizar. (Willems, 1976, p. 66). É aconsellable facer uso da voz, empregando a 3ª menor descendente de moitas cancións infantís para iniciar o estudo dos sons. Do mesmo xeito, non podemos deixar o *elemento rítmico* de lado.

A aprendizaxe do solfexo e dos nomes das notas da escala supón un traballo de adestramento da memoria tanto sensorial como intelectual. Ademais, supón unha axuda para a percepción auditiva.

A continuación presentamos os materiais de música de Willems que consideramos útiles para o seu emprego cos nenos e nenas máis pequenos. Son materiais visuais, de apoio lingüístico e materiais que teñen que ver co movemente e os espazo, entre outros:

- ✓ Material visual

As *tarxetas sonoras con ilustración* son materiais que consisten en tarxetas de cartón con imaxes coas que se poden realizar actividades de imitación do son da

ilustración ou adiviñar o mesmo. Comezan cun ritmo dado e a partir do son o propio corpo (petando as mans contra algo ou contra o corpo) podemos realizar ritmos e ostinatos sinxelos. É posible realizar simultaneamente a voz na realización do golpe rítmico (toc-tic-tac,...). O emprego de matices de intensidade fan que “estes exercicios sexan máis variados e máis vivos” (Willems, 1976, p. 53).

Ademais, entre os materiais visuais do método queremos comentar:

- *Láminas con secuencias de sons* para os movementos sonoros (podendo pedir ao neno/a que debuxe el dita secuencia, unha vez escoitada).
- *Gráficos de sons altos e baixos* nunha fase de introdución ao ditado.

Willems contempla a idea de confusión que pode producir o aspecto das cousas (como o tamaño) en relación ao son que producen. É moi importante, ademais, que, se ben inicialmente deixaremos que o neno/a poida asociar o son con aspectos extramusicais, debe superar o antes posible esta dependencia.

✓ Material musical impreso

Entre o material musical impreso do método que describe M. Díaz (1998, pp. 83-94), temos:

- a. Dende cadernos de “Iniciación do neno: principios e plan de traballo” ata cadernos de estudo de intervalos a través de cancións;
- b. Pezas fáciles para piano;
- c. Pequenas marchas para piano;
- d. Pequenas danzas, saltos e marchas para piano.

✓ Repertorio musical

A *canción* é un elemento que empregarán todas as metodoloxías musicais do século XX, pero no método de Willems ten unha importancia vital. O emprego da voz será o principal recurso para o desenvolvemento da canción en idade infantil:

“Nunca se insistirá bastante sobre a importancia de los cantos en la educación musical de los niños. Los cantos constituyen una *actividad sintética*; engloban la sensibilidad y el ritmo, además sugieren el acorde y hacen presentir las funciones tonales.”

Willems (1976, p. 53)

E. Willems distingue, segundo as necesidades da ensinanza, *especies de cancións*:

- A. *Cancións populares tradicionais*: nestas cancións as palabras xogan un papel básico: “a veces en detrimento de la entonación correcta y de la afinación. Pero más vale esto que nada” (Willems, 1976, p. 54). O emprego destas cancións deberían ser frecuente.
- B. *Cancións para principiantes*, máis sinxelas que as anteriores, teñen un carácter marcadamente pedagóxico, repiten sons moi sinxelos. Parten dunha consigna de voz que os nenos poden repetir sen dificultade: un berro, unha expresión de asombro (ou-ou, cu-cu, toc-toc,...). Cada pedagogo debe preparar un repertorio apropiado aos rapaces cos que traballa, e pouco a pouco, normalizar o canto do neno levándoo a unha liña melódica máis precisa:

“una serie de breves cantos para su uso personal (...). Si tiene dificultades no tiene más que seguir a los niños. Se encuentran siempre uno o dos que tienen iniciativa e inventan comienzos de canciones, que permiten ser continuadas fácilmente. El hecho de crear cortas canciones en el mismo momento, con o sin la ayuda de los niños, resulta interesante no solo para ellos, sino también para el mismo pedagogo.”

Willems (1976, p. 56)

- C. *Cancións de preparación á práctica instrumental*: organízanse en función do progreso de sinxelas a máis complexas (construídas sobre o pentacordo, da tónica á dominante,...). Son cantos que poden servir, máis adiante, como bocados musicais para os cinco dedos no estudo do piano (ou teclado). Iremos ampliando o ámbito de extensión ata a oitava.
- D. *Cancións de intervalo*: Inicia o traballo coas cancións que comezan pola segunda maior, continúa coas de terceiras (maior e menor), a quinta, a sexta, a sétima menor e a oitava. Considera que o estudo dos intervalos é un estudo algo descoidado. Explica o método de traballo:
 - a) Cancións para cantar coas súas palabras;
 - b) Cancións para facer cantaruxando (con “la-la-la”);
 - c) Cancións empregando o nome das notas.
- E. *As cancións mimadas*: teñen a finalidade de establecer un vínculo entre o sentido das palabras e a mímica. A mímica, o rostro e o corpo axudan a que a canción teña vida dándolle un valor expresivo e plástico.

F. *As cancións rimadas* por movementos regulares do corpo (Willems, 1976, p. 59): están destinadas a desenvolver o *instinto do ritmo musical*, a partir do movemento natural. O movemento debe derivar dun instinto corporal, un impulso físico. A dificultade consiste en facerse consciente do movemento corporal, sen desnaturalizar a orixe, en futuros exercicios. Actuar e verse actuar esixe certo grao de madurez humana. Os movementos das cancións rimadas (Willems, 1976, p. 61) pasan por:

- a) Movementos dos brazos e da parte superior do corpo, levando a boneca, nas cancións de berce.
- b) Golpes de mans na canción.
- c) Pequenos saltos.
- d) Balanceo cara adiante e cara atrás.
- e) Balanceo lateral con movementos máis ricos.

✓ Obxectos sonoros

Os obxectos sonoros son materiais habituais noutras metodoloxías. Willems non fai máis que beber delas, pero sobre todo do método Orff, para a experimentación e coñecemento dos parámetros do son. A estes recursos auditivos chámalos *materiais do entorno*. Invita ao mestre a que investigue e descubra novos sons e diferentes formas de ordenalos e clasificalos na aula infantil.

Considera o autor que entre os *instrumentos musicais* que facilitan a imitación do son da voz está o harmonio “mejor que el piano o la flauta, y estos mejor que el xilófono o las campanillas” (Willems, 1976, p. 67). Recomenda tamén os xogos sonoros con onomatopeas, onde os propios nenos poden crealas.

Podemos citar entre os obxectos que se empregan neste método os seguintes: campaiñas, caixas con materiais diversos no interior (botóns, macarróns, lentellas, arroz, pedras,...), birimbaos, chifres con distintos cantos de paxaros, diapasóns, copas,...

Díaz (1998, pp. 83-94) realiza unha revisión dos materiais que se empregan no método Willems. O emprego do material sonoro serve como medio pre-musical ou musical ao servizo da música. Imos destacar o seguinte material sonoro:

- Ritmo sonoro: pandeiro, gong, platillos, castañolas, cáscara de noz, claves, triángulo, claquetas.

- escoitar, recoñecer, emparellar: pequenas trompetas, asubíos, cascabeis, reclamos, campás de diferente material e diámetro, regretas de madeira, plaquetas de metal.
- Movemento sonoro: fruta de pan, fruta de émbolo, tubos sonoros, carillón intratonal.

✓ Material sonoro

Willems considera como material sonoro aquel que parte do estudo do propio son. Neste caso temos:

- A *escala*. É un material sonoro de importancia para o autor (Willems, 1976, p. 75). Considera a escala como un conxunto de intervalos cos que xogar, combinándoos e reordenándoos (acordes).
- O *ritmo*. Como material sonoro é preciso situalo no movemento do corpo humano, así como nos movementos tomados dos diversos reinos da natureza, movementos onde o ordenamento está sometido a leis naturais. Os máis pequenos deben partir do seu movemento corporal, comezando a moverse harmoniosamente, de acordo coas leis naturais, onde o instinto debe preceder á conciencia cerebral. O ritmo musical está en estreita relación ao “sentido do tempo que transcorre”. Realizaremos a experiencia práctica a través do *movemento corporal*, real ou imaxinado.

✓ Instrumentos melódico-harmónicos

Os instrumentos máis empregados por este método son o piano e o harmonio. Considera este último como o máis axeitado para o canto.

✓ Instrumentos musicais escolares

O método Orff ofrece un amplo abano de instrumentos musicais que polas súas características son idóneos para a súa utilización nas escolas. Willems recomenda, ao longo da súa extensa obra, o emprego dos instrumentos de percusión como o triángulo, as pandeiretas ou as claves. Ademais, anima a empregar o metalófono e o xilófono como instrumentos de placa melódicos de fácil manexo para o neno e nena pequeno/a.

Neste método emprega sobre todo os seguintes:

- O *tubo sonoro*. É un instrumento que consiste nun tubo oco de plástico de aproximadamente un metro de lonxitude. Tócase agarrándoo por un extremo e, facéndoo xirar, creándose unha vibración do aire que se

percibe como son ao aumentar a velocidade de rotación. A altura do son aumenta seguindo a orde dos harmónicos.

- A *frauta de émbolo*, que consiste nun tubo oco con boquilla e sen buratos dotado dun émbolo que acurta ou alonga o interior do tubo ao ser accionado. O neno explora as súas respostas sonoras.
- O *carillón microtonal*, un instrumento no que poden interpretarse distancias de ton, semitón e cuarto de ton. A aplicación deste instrumento á Educación Infantil queda limitada a un nivel máis superficial.
- Os *paliños*, pequenos paus cos que indicar os ritmos. Tamén poden empregarse como instrumentos de percusión de madeira, a modo de claves.

✓ O corpo como instrumento

O desenvolvemento musical a través da psicomotricidade do método de Dalcroze está presente tamén neste método. Willems utiliza o *movemento sonoro* para o desenvolvemento da discriminación da altura sonora (sons ascendentes e descendentes).

Emprega distintos materiais para a realización de actividades musicais con este obxectivo (Willems, 1976, pp. 71-72):

- O *movemento corporal*, asocia o movemento sonoro co xesto da man correspondente. É importante que nos primeiros momentos o mestre guíe ao neno/a nestes movementos.
- A *frauta de émbolo* utilizada polo neno para realizar sons de movemento ascendente ou descendente a partir de consignas dadas.
- O *teclado* (o autor emprega o piano, o harmonio ou o violín) para realizar glissandos.
- A *frauta doce* para realizar sucesións de sons.
- O *xilófono* e o *metalófono*, sobre os xeonllos.

Como podemos ver a amplitude de materiais que podemos empregar pasa pola importancia que dá o método á exploración do son e os seus parámetros co fin de chegar ao goce da música. Willems considera que a música é un dos primeiros elementos da educación,

“(…) y su pérdida o corrupción es el signo más acabado de la decadencia de los imperios; ¿queremos saber si un reino está bien gobernado, si las costumbres de sus habitantes son buenas o malas? Examinemos la música vigente. El carácter de un hombre debe ser despertado por los cantos, establecido por las formas, completado por la música.”

Willems (1981, p. 189)

3.4.3.4. Os materiais do método Orff

Carl Orff¹¹⁸ (Munich, 1895-1982) foi director de orquestra e un dos grandes compositores alemáns do século XX. É coñecido como educador musical e creador dun método para nenos, froito do traballo docente. O seu traballo pedagóxico queda recollido en cinco volumes que conteñen rimas, refráns, exercicios rítmicos instrumentais, vocais e de coñecemento de formas elementais. Este método é denominado, tamén, Ensino Musical Orff-Schuwerk¹¹⁹.

O punto de arranque deste método é eminentemente activo. Susténtase na base de que a mellor ensinanza musical é aquela na que o neno participa, interpreta e crea. Desenvolve un traballo conxunto de ritmo, palabra, melodía, harmonía e interpretación instrumental e vocal. Parte da palabra, das melodías da escala pentatónica (*do ,re mi sol, la*) e realiza a harmonía cos ostinatos rítmicos e melódicos.

A linguaxe, o son e o movemento practícanse a través dos seguintes elementos musicais: ritmo, melodía, harmonía e timbre. Dá gran importancia á improvisación e á creación musicais.

O método baséase no trinomio: palabra, música e movemento, considerados como bases da obra pedagóxica orffiana. Trátase dun sistema moi amplo para a educación. O fundamento deste método é dar ideas ao educador para colaborar coa natural evolución do desenvolvemento musical do alumnado.

O obxectivo do método é lograr a participación activa do neno e a nena, mediante o emprego dos elementos musicais, a audición activa, co fin de adquirir e desenvolver gradualmente a capacidade de apreciar e comprender.

Orff parte no seu sistema pedagóxico do recitado (ou declamación) e a entoación de nomes, pregóns, adiviñas e ditos populares, facendo comprensibles para o neno as características rítmicas da linguaxe. Á vez que recita ou canta, asóciáanse movementos corporais alusivos ao texto, ou se marca o ritmo con rítmica corporal, na

¹¹⁸ É compositor de pezas como *Carmina Burana*, *Catulli Carmina*, *Da Mond*, *Die Kluge* e *Antigona*.

¹¹⁹ Nos países xermanos tituláronse *Das Schulwerk*, no ano 1930, en lingua inglesa editáronse como *Music for children*. En España, grazas ao labor de Sanuy e González Sarmiento traducíuse este traballo ao castelán no ano 1969.

que o corpo do neno se transforma en elemento percusivo (o que chamamos percusión corporal). Deste xeito é posible pasar progresivamente ao emprego de instrumentos de pequena percusión e chegar a realizar música con instrumentos de percusión de sons determinados, de maior complexidade.

No método Orff utilízanse esquemas rítmicos que responden á forma de cuadratura (de dous en dous, de catro en catro...), aspecto moi común na música infantil e que os mestres empregan habitualmente para a aprendizaxe de melodías na aula infantil. Fan uso, tamén, de recursos habituais no ensino infantil, como os exercicios de eco e os ostinatos. Emprega cánones melódicos na iniciación da harmonía desde momentos moi iniciais da aprendizaxe musical.

Para o desenvolvemento da improvisación emprega formas musicais repetitivas como o rondó.

Na iniciación da escrita evita os silencios.

Na entoación, parte dun aumento progresivo dos sons melódicos: melodías de dous sons en intervalo de 3º menor, e pouco a pouco engade intervalos de 2ª maior e menor, chegando á escala pentatónica.

Os elementos deste método son:

- O corpo como instrumento.
- A palabra: recitados, pregóns, rimas infantís e demais.
- A canción.
- Os instrumentos. Creados por Orff e Keetman, denominados xenericamente como “instrumentos Orff”, son a achega de maior difusión do método. Foran deseñados inspirándose na orquestra de Java e as cualidades tonais son similares ás dos nenos.

O material para levar a cabo esta metodoloxía consiste en iniciar o estudo musical a través do emprego do propio corpo como instrumento ata chegar aos instrumentos creados especificamente polo método e que están estendidos amplamente pola xeografía europea: Instrumental de percusión, frautas, viola da gamba, etc.

✓ Material musical impreso.

“Musik für Kinder” (música para niños) contén rimas, refráns, exercicios rítmicos instrumentais, vocais e de coñecemento de formas elementais.

Cinco volumes que se dispoñen de maneira que se traballa:

1. Pentafonía.
2. Modos maiores con bordóns.
3. Modo menor, acordes de dominante e cadencias.
4. Modos menores con bordóns.
5. Organizacións tonais menores coas súas subdominantes.

✓ Instrumentos musicais escolares.

- Instrumentos de pequena percusión: cascabeis, sistros, triángulos, platillos, gong, pandeiretas, pandeiros, maracas, güiro, bongoes, caixa chinesa, claves, timbais.
- Instrumentos de placa: Carillóns, xilófonos e metolófonos.
- Fraute doce.

✓ O corpo como instrumento

- Instrumentos corporais: voz, pitos, palmas, palmas abertas e pechadas, palmas en xeonllos, pes.
- Ruídos coa boca.

Este é un método do que máis e mellor se aproveitan todos os materiais musicais que propón, tanto en educación infantil como nas etapas seguintes. Porén, en educación infantil aínda temos que profundar e descubrir as súas posibilidades musicais.

3.4.3.5. Os materiais do método Martenot

Maurice Martenot (París, 1898-1980) foi enxeñeiro, intérprete e compositor. É o inventor dun instrumento electrónico ao que chamou “Ondas Martenot” (1928, *Poema Sinfónico para solo de Ondas musicales y Orquesta*). No ano 1953 deseñou un instrumento para a ensinanza da música na escola, o “clavi-parpe”¹²⁰. Investiga na tímbrica e na pedagogía. Na pedagogía (Martenot, 1993) realiza un interesante traballo de reforma educativa musical en Francia, inspirado nas Escolas Novas de educación activa, a partir das características psicofisiolóxicas do neno e da nena. Este método chamaríase “Principios fundamentais de formación musical e a súa aplicación”.

¹²⁰ Instrumento similar ao clavicordio, coa particularidade de que se adecuaba á voz infantil.

O método fundaméntase nas súas investigacións respecto dos materiais acústicos, na psicopedagogía e na observación directa do neno; en concreto, nas características psicofisiolóxicas da infancia e nos tres momentos educativos establecidos por Montessori: imitación – recoñecemento – reprodución. Diferénciase doutros métodos pola grande importancia que concede á relaxación e ao control muscular.

Este método pretende producir un grande amor pola música, dar os medios para integrala na vida, poñer a formación musical ao servizo da educación, favorecer a expansión do ser humano, proporcionar os medios de canalizar as enerxías, transmitir os coñecementos teóricos dunha forma vívida, concretándoos con xogos musicais, fomentar oíntes especialmente sensible á calidade e, por último, preparar musical e fisicamente aos instrumentistas (Martenot, 1957, pp. 3-8).

A educación rítmica realízase a través do traballo con sílabas rítmicas, formadas por unha sílaba labial “la”, na que os nenos perciben o ritmo e o pulso das fórmulas rítmicas.

As técnicas empregadas son a imitación, os ecos e a memorización de fórmulas rítmicas. Un dos aspectos máis significativos deste método é a relaxación corporal, co fin de alcanzar un repouso físico e mental, a flexibilidade de todas as articulacións e o dominio sobre os grupos musculares que as gobernan.

As actividades de audición van precedidas en moitas ocasións de exercicios de relaxación, co fin de favorecer á atención auditiva. En nenos pequenos pode basearse en contos.

A audición musical está moi relacionada co canto (Martenot, 1970). A entoación xusta depende a audición xusta, nun ambiente relaxado, corporal e, psiquicamente, as cancións se realizan en extensión media da voz dos alumnos, sen esaxerar nunca a forza e coa respiración fluíndo cara adiante.

O método considera que o canto por imitación é un aspecto elemental para a educación do oído e a voz, e ademais, favorece a asociación do xesto co movemento melódico. Propón a educación do oído absoluto e o uso do diapasón.

Martenot busca unha aprendizaxe baseada en esforzos intensos de curta duración, en oposición ao esforzo prolongado e superficial.

Os principios básicos deste método para a educación do sentido rítmico e para a educación do oído son:

1. Presentación, trala cal se produce a imitación do alumno.
2. Recoñecemento ou reflexión, que se fai mediante o ditado ou a audición.
3. Realización, centrada na reprodución espontánea do ritmo en estado puro.

Para Martenot a expresión verbal debería ser o principio para a realización do ritmo, coa repetición de fórmulas encadeadas. Imitar e repetir unha fórmula desenvolve o órgano sensorial.

Realiza exercicios de ecos rítmicos coa sílaba “la”, células rítmicas propostas polo mestre que deben terminar nun valor prolongado para o repouso (Martenot, 1966a, 1966b, 1966c). Na proposición de células rítmicas pode haber un certo grado de acentuación que motive o coñecemento da célula a traballar. Son exercicios fundamentais para a memoria, a base do ritmo é a pulsación rítmica, sendo fácil confundila co compás. A pulsación é como unha serie de chanzos, mentres que o compás é o fluír dun pulso a outro.

A preparación á lectura dos ritmos realízase mediante a asociación espontánea dos valores das notas e das pulsacións rítmicas. A lectura rítmica se iniciará cando o neno sexa quen de simultanear varias fórmulas rítmicas (en forma verbal) coa pulsación (palmeada).

En canto á lectura das notas deberían ser lidas sen cantar para ir resolvendo as dificultades unha a unha. O neno pechará os ollos e recreará mentalmente a imaxe do pentagrama e a posición de cada nota que vai aprendendo, co que fixará máis rapidamente na memoria.

En canto á entoación, pártese da imitación. Primeiramente sen notación coa sílaba “nu”, empregando o movemento melódico do xesto. Trabállase o xesto de esquerda a dereita, horizontalmente, ata cambiar de altura, partindo dos sons “fa-sol-la” e aumentando progresivamente. Esta fase de recoñecemento e reflexión dá orixe ao ditado. Para o recoñecemento de melodías, o mestre canta e o alumno debe sinalar o que escoita. O último paso é o mesmo exercicio pero con notación.

Os signos que emprega son pequenos círculos, pasando logo ás notas, empezando por “fa-sol-la” e progresando paulatinamente.

Dá moita importancia aos descansos que se intercalan despois de cada exercicio. O método ten exemplos de exercicios de relaxación que incrementan a súa boa realización.

A continuación presentamos unha breve reseña dos materiais que se empregan para levar a cabo o método, segundo Díaz (1998, pp. 83-94):

✓ Material visual

Sobre todo é un material de xogos musicais onde os alumnos se entrenan musicalmente nos conceptos aprendidos. Non é indicado para os nenos de educación infantil, a non ser que o mestre adapte previamente os contidos e parte do procedemento dos xogos.

- Fichas de dominó con valores rítmicos e métricos.
- Xogos de cartas.
- Xogo do pentagrama.

✓ Material musical impreso

Aquí destacamos os materiais para o traballo na aula como métodos e cadernos para o alumnado:

- Método “principios fundamentais de formación musical e a súa aplicación”.
- Cadernos de solfexo para o alumnado (4 volumes de progresiva dificultade).

✓ Material musical sonoro¹²¹

- Voz.
- Diapasón.
- Palabras musicais.

✓ Instrumentos melódico-harmónicos

Os materiais, que presentamos a continuación, resultan da invención do pedagogo: “Ondas Martenot” e “clavi-harpe”. O interese do primeiro non é puramente pedagóxico. Consiste nun instrumento que foi creado para ser tocado profesionalmente na interpretación, en 1928 no Conservatorio de París, do “Poema sinfónico para solo de Ondas musicais e Orquestra”. O Clavi-harpe consiste nun instrumento escolar similar ao clavicordio, que se adecúa á voz infantil.

¹²¹ Material co obxecto de chegar ao coñecemento dos elementos musicais, facilitando a súa teoría e a súa grafía.

O método Martenot é pouco coñecido e empregado. As súas posibilidades están máis aproveitadas en idades posteriores á infantil, se ben a súa utilidade na primeira infancia é palpable, desde o momento en que analizamos con detenemento a utilización dos materiais didácticos e musicais do seu traballo (Martenot, 1966a, 1966b, 1966c).

3.4.3.6. Os materiais doutros métodos

O **método Suzuki** (Suzuki, Xapón, 1898-1998, violinista xaponés) constitúe un método baseado na lingua materna, como método da “Educación do Talento”, xa que parte de que o talento musical non é froito do nacemento ou a herdanza, senón da influencia do noso medio ambiente específico, especialmente nas primeiras idades. Este método considera que ningunha aptitude musical se desenvolve se o ambiente non o favorece e que o bo ambiente posibilita capacidades superiores.

Esta metodoloxía atópase a cabalo entre a educación rítmica e a educación auditiva. Non forma parte dos métodos da chamada Escola Nova pero ten interese porque se dirixe especialmente aos nenos pequenos.

Trátase dunha aproximación músico–instrumental, pois emprega o instrumento para achegarse á música. O obxectivo final é que os nenos amen e vivan a música dentro dunha educación global na que o instrumento é o medio para alcanzala. A metodoloxía foi creada inicialmente para o violín e despois estendeuse ao piano e a outros instrumentos de corda.

Os principios nos que se sustenta o método son: educación personalizada, a activa participación dos pais, o desenvolvemento de capacidades expresivas, creativas e artísticas, o desenvolvemento da personalidade do alumno, a metodoloxía activa para interpretar o instrumento desde o principio, a formación auditiva como punto de partida e a formación temperá (entre os 3 e 4 anos).

A principal técnica empregada é a imitación coas súas variantes de repetición e variación. Para o éxito destas ensinanzas esíxese a práctica diaria do instrumento no fogar coa colaboración dos pais, a asistencia a clases individuais e colectivas e a participación en concertos periódicos nos que os nenos aprenden a tocar en público e a escoitar aos demais.

Parécenos destacable pola importancia que da ao ensino musical a través da familia.

O **método Ward** (Ward, New Jersey, 1879-1975) ofrece un material dirixido fundamentalmente á formación vocal a través de cancións infantís, populares e cánones clásicos (baseado en estudos sobre o canto gregoriano). Considera a voz

como o instrumento máis importante no neno. Emprega nas actividades o piano ou organeta e no seu defecto un diapasón cromático, unicamente para poder cantar e comprobar unha exacta afinación. Neste método os sons se reproducen corporalmente e a súa representación gráfica por medio de números do 1 ao 7, que corresponden ás sete notas da escala.

O **método Luis Elizalde** (método español) que pretende unha educación musical fácil, sinxela, gradual e correcta. Este método trata de ordenar as ideas doutras pedagogías, partindo da base da canción popular española. Ordena as ideas de forma práctica e simple para o estudo da música na E.X.B. Emprega as posicións de Chevais, o xesto melódico. O método inclúe exercicios de ditados melódicos (de exercicios de entoación), memorización visual e de improvisación melódica. Outro aspecto de interese é a linguaxe métrica: “dan” para a negra, “da-le” para a dobre corchea e “don” para a branca.

O **método Bon Depart** creado por Théa Buguet conxuga ritmo musical, visualización, reprodución gráficas e motricidade.

O **método Feldenkrais** (Jacques Zumstein) citado por Frega (1995, p. 17-22) parte da observación, o desenvolvemento e o perfeccionamento das nosas capacidades xerais de movemento, é dicir, na acción “a cada actitude le corresponde no solo un estado afectivo, sino un esquema muscular”.

O **método Montessori** é de gran interese pola implicación da música no desenvolvemento integral dos nenos e no traballo con nenos e nenas que presentan algún tipo de minusvalía.

Entre os métodos que, sen chegar a ser tan universais como os anteriormente descritos, teñen un calado na educación que debemos, cando menos mencionar, está o **Método Global de música de Oscar S. Bareilles e Norberto V. Zen** (1964, Bos Aires) ou o **Método dos sonocolores de Aschero**, entre outros.

Ata aquí, este apartado, no que pretendimos ofrecer unha visión ampla a completa dos métodos musicais e os seus materiais. Consideramos que é básico no desenvolvemento pedagóxico e musical do mestre implicado no ensino da música na etapa infantil, de sorte que, coñecendo os materiais deste métodos, pode comprender as súas funcionalidades e seleccionalos en cada momento en función das necesidades do seu alumnado.

Nesta investigación a análise descritiva dos materiais dos métodos musicais do século XX, sérvenos para coñecer e seleccionar aqueles materiais musicais que, tendo

en conta a súa orixe, mellor se adaptan as características infantís, como posible material obxecto do noso estudo.

3.4.4. A clasificación dos materiais didácticos e musicais

Ao longo do pasado século, moitos son os autores que intentan definir, pero sobre todo e tamén, dar unha resposta clarificadora de cales son os materiais que podemos considerar como educativos (sobre todo dentro da perspectiva mecanicista e tecnocrática). A nosa idea responde máis ben, á necesidade de acoutar o coñecemento en parcelas asumibles de investigación.

Analizada a importancia e a preocupación pola música na educación, así como a lexislación en torno aos materiais e a música no ensino infantil, e logo de realizarmos unha descrición dos materiais máis relevantes empregados nos métodos pedagóxicos musicais máis estendidos do século anterior (abordados nos apartados anteriores deste capítulo), chega o momento de desenvolver un discurso en relación aos materiais musicais concretos dirixidos á educación infantil. Este apartado ten como obxectivo realizar unha clasificación dos materiais musicais, en función, da súa utilidade en educación infantil. Corresponde igualmente coa definición do noso obxecto de estudo da parte empírica deste traballo de investigación.

3.4.4.1. Criterios de catalogación dos materiais didácticos e musicais

Tentamos definir, para a investigación, a partir dos estudos e traballos articulados nos diferentes métodos musicais, os materiais que serán parte do noso obxecto de estudo, aínda sendo conscientes da imposibilidade de abarcar todos e cada un dos materiais didácticos e musicais, así como a súa xusta definición:

“máis que la propia “obsesión” por intentar definir o clarificar cuantitativamente o cualitativamente los materiales, cabe apuntar la necesidade de explicitar los supuestos teóricos que fundamentan cada uno de los significantes empleados en el campo de la tecnología educativa y más ampliamente en el campo de la didáctica y que permita conocer con la mayor exactitud posible a que se refiere cada uno de los conceptos y las coordenadas espacio-temporales de cada definición”.

J. Rodríguez e Montero (2004, p. 63-64)

Nesta clasificación¹²² que pretendemos realizar non desexamos obter unha relación ordenada, pechada ou determinista, senón que ten un carácter flexible, que

¹²² Para a cal seguimos a idea de modelo de Gimeno (1981, p. 96) e temos en conta as súas catro traxectorias de descrición do modelo de Trimby e Gentry (1984, p. 82) *Apud.* Cabero (1990, p. 63). Tamén tivemos en consideración as aportacións de Cabero (2007, p. 61-63).

identifica as dimensións pertinentes para a investigación e ten en conta o contexto e a realidade educativa á que se dirixe:

“advertir que las propuestas clasificatorias rígidas resultan inoperantes al no tener en cuenta los aspectos internos del medio, no los participantes en la interacción, no los contextos de uso. Por otra parte, si bien responden a planteamientos más flexibles y recogen una orientación cognitiva e interaccionista, abriendo nuevas formas de pensar y actuar sobre los objetos que analizan, su utilidad no es necesaria sino conceptual (Cabero, 1990a)”.

González Sanmamed (2007)¹²³

Co fin de chegar a analizar dun xeito coherente este tipo de materiais, parécenos importante realizar unha clasificación *unitaria*, atendendo aspectos tales como a súa concepción, funcionalidade, caracterización ou utilidade, é dicir, observando diferentes criterios clasificatorios (Cabero, 2007, p. 60). Poderíamos ter escollido calquera das expostas con anterioridade, pero, o criterio básico da nosa clasificación radica en contemplar a totalidade de materiais musicais que podemos atopar nunha aula infantil.

Desenvolvemos unha clasificación propia, en función dos diferentes estudos analizados, do material musical que podemos atopar nas aulas nas que se imparte a música aos cativos e cativas de 3 a 6 anos de idade.

A esta taxonomía chegamos unha vez descritas e analizadas as posturas das diferentes propostas dos autores de relevancia, antes mencionados. Da clasificación destes materiais depende o desenvolvemento da análise na segunda parte da investigación, onde pretendemos levar a cabo unha análise descritiva da percepción da realidade dos materiais musicais en educación infantil¹²⁴.

Partimos da revisión bibliográfica¹²⁵ de análise das taxonomías, clasificacións e modelos de medios, co fin de ter unha idea do que nos propoñamos facer. A nosa proposta inicial baseouse nunha taxonomía de función administrativa como as propostas por Hicks e Tillin (1974, *Apud.* Cabero, 1990, pp. 38-43), coa finalidade de chegar a desenvolver unha clasificación lóxica e sinxela (tendo en conta o pensamento docente). A táboa para a análise propostas, responde á necesidade de construír un instrumento para ordenar os materiais, clasificalos e inventarialos, pero tamén, para

¹²³ En Cabero (coord.). (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw-Hill, p. 63.

¹²⁴ O que aquí tratamos considerámolo fundamental para a elaboración do cuestionario dirixido ao profesorado, co fin de responder ás preguntas que temos formuladas en apartados anteriores

¹²⁵ Estudamos o modelo de Di Vesta (1972, p. 36), o modelo “Iter” Taxonómico de Luchi (1983a, pp. 8-19), o modelo de Luchi (1983, p. 151), o modelo de Salomón (1974 e 1981) e o modelo de Heidt (1978, p. 122). *Apud.* por Cabero, 1990.

analizar o seu estado de funcionamento e o lugar que ocupa o material, así como o grado de utilización.

Desde un punto de vista concreto, da clasificación dos materiais didácticos e musicais, a maioría das clasificacións de materiais musicais responden, en gran parte, ás necesidades educativas do mestre que imparte música en contextos concretos de actuación, xeralmente dirixidas a escolas de música e/ou conservatorios e só nalgún caso concreto, como o do pedagogo Willems ou o das irmás Agazzi, a nenos con idades que comprenden aos que o noso sistema educativo actual engloba no 2º ciclo de educación infantil. Noutros, mesmo se desenvolve todo un sistema educativo arredor dun método musical, como é o caso húngaro de Kodály.

Neste sentido, tivemos en conta o traballo de Paredes (1998, p. 61-76 e p. 108-114) concretamente no que ten que ver cos materiais relacionados coa educación artística. Así mesmo, prestamos atención ás clasificacións de J. B. Romero (2003a e 2003b,) e de Pascual (2006, pp. 143-157) que teñen realizado sendas clasificacións dos materiais didácticos a empregar na educación musical.

Porén, non atopamos unha clasificación satisfactoria dos materiais didácticos e musicais que responda ás necesidades da educación musical a levar a cabo na etapa infantil. De aí a nosa preocupación, o interese por este tema e o desenvolvemento da nosa propia clasificación de materiais didácticos e musicais. Responde a unha necesidade da investigación, onde faise necesario acoutar os materiais susceptibles de ser utilizados nas aulas infantís, para responder adecuadamente á comprensión que teñen as/os suxeitos do noso estudo, relacionada coa percepción dos materiais didácticos e musicais.

Construímos unha táboa que ten unha finalidade de ordenamento e catalogación dos medios da escola. Feitas as revisións dirixidas á clasificación de materiais didácticos e musicais, obtivemos os seguintes tipos de materiais que podemos atopar na aula infantil para o desenvolvemento dos contidos musicais:

1. Material curricular e pedagóxico
2. Material de apoio musical
3. Material sonoro (manipulable)
4. Material multimedia e TIC
5. Outros materiais

No punto seguinte abordamos a descrición dos elementos de cada categoría de clasificación que propuxemos aquí, cunha ordenación lóxica dos materiais que serán o obxecto do noso estudo. Como apuntamos anteriormente, esta clasificación

dos materiais musicais será de utilidade para a consecución da parte empírica do noso traballo.

Deste xeito, obtemos unha idea máis clara e concisa do significado de cada concepto en relación ao material do que estamos a falar.

3.4.4.2. Tipos de materiais didácticos e musicais

Neste apartado imos definir e describir brevemente cada un dos materiais didáctico-musicais que consideramos na nosa clasificación.

Materiais Didáctico-musicais

1. Material curricular impreso:

- a. Material docente:
 - i. Proxectos Curriculares de Centro e Programacións de Aula.
 - ii. Guías didácticas e globalizadas.
 - iii. Métodos didácticos.
- b. Material para a/o nena/o:
 - i. Fichas de traballo.
 - ii. Cuadernos.
 - iii. Outros materiais.

2. Material de apoio á aprendizaxe musical:

- a. Material visual.
- b. Material lingüístico.
- c. Material para o movemento.
- d. Outros materiais.

3. Material sonoro:

- a. Manipulativo:
 - i. Instrumentos musicais.
 - a. Instrumental Escolar (Orff).
 - b. Instrumental Clásico (Banda, Orquestra, Pop, etc.).
 - c. Instrumental Popular (folclore da zona).
 - d. Instrumental Étnico (músicas do mundo).
 - ii. Obxectos sonoros.
 - iii. Outros materiais.
- b. Auditivo: Grabacións, material en diferentes formatos (CD, DVD, MP3, etc.)
 - i. Repertorio musical: clásico, contemporáneo, pop, folk, etc.
 - ii. Sons do entorno, sons cortiás, sons da natureza.
 - iii. Sons de instrumentos musicais.
 - iv. Outros sons.
- c. Repertorio musical (formato impreso ou dixital):
 - i. Partituras orixinais: Instrumental (Solista e Orquestral), Vocal e Mixto.
 - ii. Versións sinxelas e pezas adaptadas: Arranxos Instrumentais; Vocal e Mixto.
 - iii. Música popular infantil: Xogos populares infantís, Cancións do ciclo do ano, Cancións de berce, Outras.
 - iv. Música tradicional de adultos: Vocal, Instrumental e de Baile tradicional.
 - v. Outras músicas: músicas do mundo, música étnica, música africana, música latina, pop,...

4. Material audiovisual e TIC:

- a. Visual: retroproyector de diapositivas,...
- b. Audio: MP3, CDs, casetes, vinilo,...
- c. Audiovisual: DVDs, vídeo, MP4,...
- d. Informáticos: programas, medios, repositorios, titoriais,...

Esta clasificación que presentamos pretende servir como punto de inflexión entre todos os materiais musicais analizados no apartado anterior e as reflexións xurdidas a partir das reformas educativas en relación aos materiais e os condicionantes que motivan á/ao mestra/e a empregarlos en educación infantil. A definición do obxecto de investigación queda definido a través desta clasificación.

3.4.4.2.1. Material curricular impreso

O currículo artículase na aula como espazo no que se desenvolve o proceso de ensino e aprendizaxe. Os axentes que interveñen nese proceso son o mestre, o alumno e, nalgúns casos, a familia e o entorno máis próximo, a través dos medios que posibilitan (desde o punto de vista docente) que se desenvolvan os exercicios que propician a aprendizaxe dos individuos.

A tipoloxía ou taxonomía característica dos Materiais Educativos que nos competen están intimamente relacionados co proceso de ensino e aprendizaxe que acontece nos primeiros momentos do Ensino Musical, que servirán, nun momento importante da nosa investigación, como parafuso das grandes seccións que a constitúen: o apartado teórico e o empírico.

Ás veces, e en función do uso que facemos dun material, pode situarse nunha tipoloxía ou outra, ou pertencer á varias á vez. A liña divisoria está moi desdibuxada e tamén, por iso, e as veces, pola falta de interese na súa definición concreta, omítese estas apreciacións conceptuais, xeneralizando coa utilización da idea “material” ou empregando indistintamente todos estes vocablos cunha mesma semántica de carácter unificador.

Cando falamos de materiais pedagóxicos podemos estar a falar de materiais curriculares, materiais institucionais (guías de avaliación, programacións, proxectos de traballo, métodos, UD.). Podemos dicir que, serve para construír os conceptos, o coñecemento da acción do ensino. Emprégase para aprender a desenvolver “educación” dentro dun canon establecido (unha lei de educación, uns presupostos didácticos, unha metodoloxía, etc.). Ten un carácter “metacognitivo” porque ten a capacidade de facernos reflexionar na nosa acción de ensinar. Atópase baixo o prisma dunha epistemoloxía pedagóxica concreta que o docente (consciente ou non) adopta irremediamente.

Cando falamos dos materiais didácticos, falamos daqueles materiais que empregamos no traballo co individuo que aprende (obxectos sonoros, libreta pautada, libro de texto, fichas, instrumentos musicais,...). É aquel que empregamos para

ensinar determinado contido especificamente. Desenvolvemos a acción concreta dun proceso de ensino e aprendizaxe cunha finalidade concreta que este material posibilita. Está relacionado coas características evolutivas do alumnado e coas posibilidades de ensino e aprendizaxe da didáctica relacionada con cada contido (linguas, matemáticas, ciencias, artes,...).

O material curricular é o que se refire ao desenvolvemento do currículo, que se establece formalmente, e ao que deben acceder e superar os individuos que viven nas sociedades actuais e civilizadas. É o que posiblemente máis empregan os docentes. Este pode establecerse en función da temporalización ou da planificación docente (Unidades Didácticas, Guías, Proxectos Educativos,...). Pode estar destinado ao docente ou ao alumnado.

Nesta investigación trataremos de dar conta dos materiais, desde o punto de vista docente. Esta análise dos materiais realizámola en función da súa posibilidade clasificatoria en taxonomías ou tipoloxías dos materiais tendo en conta distintos enfoques:

- Utilidade pedagóxica.
- Destinatario (mestre ou alumno)
- Material do que está constituído.
- Tipo de actividade formativa que posibilita.
- Tipo de actividade sensorial que propicia.
- Código (lingüístico, auditivo, táctil, visual,...)
- Tipo de manexo polo individuo.
- Formas de agrupamento.
- Etc.

Os medios e recursos educativos son compoñentes que participan na realidade curricular actuando como recursos mediadores entre os distintos sistemas de comunicación a través dos cales interactúan, como xa temos dito, xa que o sistema "aula"ponse en relación co programa curricular a través de canles e recursos que o codifican e reelaboran. Agora ben, o sistema aula, ven constituído por axentes que perciben, actúan e funcionan con propósitos e roles altamente diferenciados: o docente e o alumnado. Consecuentemente, o currículo vivenciado por cada un deles presenta características notoriamente diferenciadas (Doyle, 1983).

Esta dobre significación e comportamento dos axentes instrutivos na posta en práctica do currículo condúcenos a formular unha perspectiva de análise dos materiais en función dos seus destinatarios: profesores e alumnos. Esta división do material,

simple e de sentido común polo evidente dela, non sempre estivo no horizonte teórico dos investigadores, o que supuxo unha certa desconsideración cara as propias características da realidade escolar. A distinción entre material orientado á/ao docente e o orientado ao alumnado, lévanos, en primeiro termo, a intentar situalos nas fases ou períodos de funcionalidade dentro do proceso de deseño e implementación do currículo.

M. Area, en J. M. Escudero (1999, Ed.), define os materiais curriculares impresos do seguinte xeito:

“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. Es decir, los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular.”

J. Gimeno (1995) indica que os materiais para o desenvolvemento do currículo constitúen unha ampla gama de obxectos cos que os profesores e alumnos traballan no ensino, no tempo escolar e fóra del. Do mesmo xeito, este autor di que son de enorme capacidade e complexidade de produtos e de tecnoloxías aproveitables no ensino, o que fai que os soportes da información ou da cultura, a súa elaboración, as funcións que poden cumprir e as consecuencias do seu uso, presenten singularidades importantes segundo a que “material” nos refiramos. Os materiais impresos, seguindo as ideas de J. Gimeno (1995, pp.75-83):

- 1) Son depósito de informacións varias para mestres/as e estudantes, guía ou estruturan o proceso de e-a ao suxerir actividades, resaltando informacións, guiando o proceso de desenvolvemento dunha unidade.
- 2) Outros materiais son elaborados na actividade mesma de profesores/as e alumnos/as, agotando a súa funcionalidade nese mesmo proceso, se ben, en certos casos se acumulan e serven para un uso posterior.
- 3) Tamén nos imos fixar na capacidade de resposta dos materiais comerciais e propios (ou elaborados polo mestre).

Para Schubert (1986, p. 157) os textos constitúense en instrumentos de política educativa en tanto que regulan o coñecemento, acoutando decisivamente o contido real da escolarización. Son aqueles materiais escritos (formato analóxico ou dixital) que foron elaborados a partir da LOXSE e ata o momento actual, un material elaborado, polas editoriais, polos centros, polos mestres, e mesmo polo propio

alumnado, con carácter curricular ou pedagóxico. Teñen por obxecto servir de apoio ao profesorado no proceso de desenvolvemento da súa docencia, considerando, tanto aqueles que foron elaborados para informar ao profesorado sobre o contido e desenvolvemento co currículo vixente, como aqueles que foron elaborados para axudarlle no desenvolvemento da súa tarefa docente.

O material curricular musical (de grande diversidade de formas e características) está constituído polos libros de texto, as guías didácticas, o material informático ou de consulta, as unidades didácticas, as fichas para actividades musicais secuenciadas, os programas de actividades, os métodos didácticos do coidado da voz, os métodos de iniciación á lecto-escritura musical, as guías sobre o instrumental manipulativo Orff, sobre a fabricación de obxectos sonoros, etc. Dentro desta categoría imos precisar diferentes tipos de materiais curriculares que responden á función que desempeñan:

1. O programa didáctico xunto co libro de fichas (elaborado por unha editorial).
2. A programación didáctica anual.
3. A Unidade Didáctica: o programa de tarefas.

Willems (1976, p.43) considera que o mestre debe facer anotacións das actividades realizadas na súa libreta de aula, a modo de diario. Como sinala o autor:

“Tiene, por otra parte, mucha importancia para el profesor que crea él mismo ejercicios nuevos, anotarlos ya sea a medida que los hace o bien inmediatamente después de la lección, completando si es posible las ideas y clasificándolas; (...)”

Dentro do Material curricular e pedagóxico musical atopamos os seguintes recursos, de elaboración propia:

a. Material docente:

i. Proxectos Curriculares de Centro e Programacións de Aula

Os recursos destinados á/ao mestra/e son aqueles que teñen que ver co contacto e toma de decisións deste sobre a reconstrución persoal que realiza do proxecto curricular.

Zabalza (2003, pp. 471-473), ao falar de currículo, refírese ao “proxecto formativo” e identifica un *bo currículo* con *proxecto formativo integrado*, derivando unha serie de connotacións conceptuais e prácticas importantes para entender que é e que ofrece un enfoque curricular á atención da infancia. Aínda que non existe un acordo unánime sobre a importancia dos diversos compoñentes da programación das

tarefas na aula, Ibermón (2003) pensa que hai que ter en conta os contidos e obxectivos didácticos, as tarefas e estratexias metodolóxicas, os recursos, os criterios e momentos de avaliación e a organización do grupo-clase (escenario ou ambiente).

Estes recursos teñen un carácter globalizado en educación infantil, polo que a música terá ese carácter e se atopará integrada no interior destes documentos normativos do Centro Educativo.

ii. Guías didácticas

Trátase dun material para a/o docente, no que se recollen as actividades curriculares, situando os distintos compoñentes do proxecto en relación á consecución de obxectivos educativos previamente definidos (Zabala, 1990, p. 160).

A guía didáctica adoita aparecer cun carácter globalizador, como no caso anterior, en relación á ensinanza musical. As editoriais optan por realizalas de dous xeitos diferentes:

- Elabórase, polo xeral, pensando no libro de fichas (ou de texto), dirixido ao alumnado, e ten cun carácter globalizado para o seu emprego nestas idades.
- Realízase, normalmente, dun xeito independente, secuenciado, seguindo o ciclo anual, co fin de realizar o traballo nos tempos máis acordes á programación de aula que o mestre teña (relacionada co currículo infantil).

Dentro das guías atopamos as Unidades Didácticas, que na educación infantil teñen carácter de proxectos globais arredor dunha temática. É un material que vai dirixido ao neno, en relación a uns contidos específicos con carácter global.

As guías poden estar conservadas en medios gravados. Consisten en material que está en formato dixital ou analóxico e que podemos reproducir automaticamente a través do emprego dun reprodutor.

iii. Métodos

Trátase dun material de consulta musical. É o material que proporciona os fundamentos teórico-prácticos de ensino desde uns modelos de ensino concretos. Consiste no material impreso das distintas metodoloxías musicais, nos manuais explicativos dos métodos, ou material deste tipo, pero sobre todo de aqueles que están especialmente vinculados á educación infantil (idade) e ao ensino musical (contido).

Destacamos aquí, tamén, as guías didácticas de canto vocal, estudos da voz, de baile e danza, para a dramatización e o inicio ao teatro, guías para o emprego do material de psicomotricidade, etc.

Os seguintes métodos, son de interese para o ensino musical na etapa infantil:

1. Willems:

- La preparación musical de los más pequeños (1976).
- El valor humano de la educación musical (1981).
- Educación musical. Guía didáctica para el maestro. Buenos Aires, Ricordi (1966).
- Carnet pédagogique nº 0: "Initiation musicale des enfant – Principes et plan de travail" Editions Pro Musica. (1954).
- L'oreille musicale (I e II). Pro Musica. (1976).
- Willems, Edgar; Jaques Chapius: "Los ejercicios de audición", Música y educación (Separata), Año IV, 4, Núm. 16, Diciembre (1993).
- Willems, Edgar; Jaques Chapius: "Aspectos rítmicos. Método `Edgar Willems`". Música y educación (Separata), Año VII, 1, Núm. 17, Abril (1994).

2. Martenot:

- Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Guía Didáctica para o Mestre. Ed. Rialp.(1993).

3. Kodály:

- Método Kodály de solfeo I de Erzsébet Hegyi. (1999).
- Enseñanza de la escritura y lectura musical según el sistema Kodaly : a partir de canciones españolas y algunas húngaras y sudamericanas: guía destinada a parvulistas, maestros y profesores de música de Ördög, Lazslo. (2000).

4. Orff:

- Sanuy, Montserrat; González Sarmiento, Luciano: Orff-Schulwerk. Música para niños. Introducción. Madrid, Unión Musical Española (1969).
- Sanuy, Montserrat; González Sarmiento, Luciano: Orff-Schulwerk. Música para niños. I, II, III, IV. Madrid, Unión Musical Española (1969)

5. Dalcroze:

- Método para el desarrollo del sentido rítmico, del sentido auditivo y del sentimiento tonal (8 vols.). Ed. Sandzo. (1907).
- La rítmica Jaques-Dalcroze. Madrid: Pirámide. Bachmann. (1988).

6. Outros métodos de pedagogía infantil e outros métodos musicais. Trátase de métodos e manuais sobre temáticas concretas como o coidado da voz, a didáctica do coro infantil, a preparación para a interpretación instrumental Orff, etc. Neste sentido existe unha ampla variedade de materiais cun carácter didáctico aglutinador, mostran un eclecticismo importante de métodos activos (ou musicais) e dos seus materiais. Polo xeral, son de gran utilidade docente. Aquí, poderíamos situar traballos interesantes como o de Garretson (1980), Lago Castro (1994), Pascual (2006) ou Requena e Sainz (2009).

b. Material para a/o nena/o

i. Fichas de traballo

Falamos de material do tipo “fichas de traballo” ou “cadernos de exercicios”.O libro de texto en Educación Infantil, chamado comunmente **Libro de Fichas**, consiste basicamente no material da guía didáctica editorial e os libros de fichas destinados ao uso do alumnado infantil. Este, en relación á educación musical, pode atoparse globalizado (tarefas incluídas nos libros de texto) ou aparecer como un material específico musical.

ii. Cadernos

Son os materiais especificamente dirixidos ás/aos aprendices, constitúen contidos propiamente musicais, que abordan, polo xeral, contidos relacionados coa aprendizaxe das cualidades do son, a teoría musical, etc. Tamén encadramos aquí, os libros de iniciación de aprendizaxe dun instrumento musical concreto.

iii. Outros materiais

Que poderían definirse como aqueles que conteñen contidos curriculares de interese para o mestre e o alumno coa finalidade de acadar contidos concretos e que non podemos encadrar especificamente nos anteriores. Aquí podemos incluír os manuais de psicomotricidade (Jiménez e Jiménez, 1997; Schinca, 2003), entre outros moitos, en función da diversidade de temáticas que, como docentes, podemos tocar.

3.4.4.2.2. Material de apoio á aprendizaxe musical

Os materiais de apoio musical, son os que axudan ao mestre a achegar aos nenos a realidade intanxible da música a través de medios non directamente musicais, como pode ser o movemento, a imaxe, a cor, a manipulación matemática de obxectos, a fononimia, etc. Sendo materiais extramusicais, serven como base para que distintos pedagogos desenvolvan unha adaptación á educación musical, de maneira que este material ten a utilidade de ser un apoio explicativo a determinados contidos musicais.

Willems considera que un material de apoio realiza unha asociación que relaciona as nocións abstractas co concreto e fai comprensibles aspectos musicais, que non o serían doutro xeito para o neno. Considera que esta intención é positiva, sempre que sexa un elemento concreto e de valor pasaxeiro:

“La música es un arte muy compleja y la práctica musical exige la contribución de un número importante de facultades humanas (...). El juego de esas asociaciones (reflejos directos y condicionados) adquiere gran importancia y plantea arduos problemas al pedagogo”.

Willems (1962, p.35)

Willems é un pedagogo que lamenta o emprego de excesivos medios extramusicais por parte dos métodos modernos¹²⁶ para a ensinanza da música. Critica as asociacións arbitrarias (Willems, 1976, pp.35-40). Non aprecia as asociacións que implican cor ou debuxo, como as que asocian vista e tacto, o *sistema tónica-do* ou o *sistema cifrado*. Considera que se debe tomar a audición absoluta como base da educación musical en lugar dunha audición relativa, chea de imaxes que distraen¹²⁷. Do mesmo xeito, critica o material de madeira da escala diatónica, que diferencia os chanzos III-IV e VII-I, pois senta unha base equivocada da gama de tons e semitons dunha escala.

O método Willems considera que a *fononimia* debe rexeitarse cando asocia a altura dos sons con lugares determinados do corpo humano (método Ward) ou cando emprega signos especiais nas mans (método Kodály). Este autor di que hai que empregar os materiais de apoio musical de xeito prudente; do contrario, poden ser obstaculizantes, nos que a concreción adquire demasiado valor.

¹²⁶ Iniciada a segunda metade do século XX, en Centro Europa, moitos métodos abusan do emprego de material extramusical (sobre todo imaxes e xestos) para explicar a música e os seus elementos.

¹²⁷ Considera que as asociacións sons-cores carecen de bases obxectivas e a miúdo provocan confusión, pois saturan ao cerebro, que xa ten dabondo coa asimilación do son e a música.

Aconsella o emprego de debuxos, ilustracións de cancións, adornos dos cadernos, etc., dunha maneira ordenada e cautelosa, pois, aínda que en estudos superiores de música non hai que deixalos de lado, “cumpren unha función nas escolas, onde se educa ao neno tanto visual como auditivamente” (Willems, 1962, p. 38).

Continuando coa nosa clasificación, temos:

a. Material visual

Son aqueles materiais adaptados á educación infantil. Xordiron co fin de facilitar a aprendizaxe musical a través doutras canles sensoriais. Wuytack (discípulo de Orff) creou o musicograma, un dos materiais máis populares deste tipo.

Son materiais que non precisan de máquina algunha para poder ser empregados. Falamos do encerado, o encerado magnético, o franelograma e a cortiza, o musicograma, os diagramas, entre outros.

Ao noso parecer, interesa coñecer o traballo de Willems, quen, co fin de achegar ao neno o mundo da escrita musical (a partitura), desenvolve un traballo de creación de grafismos, onde son os nenos o que chegan a crear unha partitura da peza escoitada, a partir de debuxos e imaxes que eles mesmos inventan e deciden sobre o seu significado (x=paxaro; 0=golpe de pandeiro,...) (Lago, 1994, pp. 924-925).

Martenot (1970) no seu método define o Gran Pentagrama, os Cartóns simples e complementarios, os cadernos (fan referencia a 1A, 1B, 2º e 3º), o Dominó de valores, o Loto rítmico, o xogo de cartas con intervalos, tonalidades e acordes e os xogos musicais (en cinco discos¹²⁸).

Entre outros materiais que encadramos dentro desta categoría están:

- Os musicogramas de audicións sinxelas adaptados á educación infantil.
- Os diagramas de parámetros do son (altura, timbre,...) ou musicais (frase melódica, canción,...).
- Os contos musicais impresos e as coleccións de contos infantil musicados.
- Material manipulativo como o franelograma, o encerado magnético ou o pautado.

¹²⁸ Martenot (1970): *Xogos Musicais* (5 discos). París: Discos-Pléiade.

b. Material lingüístico

É o material que emprega a linguaxe do neno para o traballo dos diferentes aspectos musicais. Moitos métodos aproveitan o recurso lingüístico para achegar a música á/ao nena/o pequena/o. O método Orff utiliza a lingua da/o nena/o e a base rítmica dela para a aprendizaxe musical e o método Kodály emprega sílabas preconcebidas para a aprendizaxe do ritmo musical.

Willems considera a linguaxe como un recurso básico para o ensino musical antes de iniciar ao neno propiamente na teoría. Fai emprego do uso da palabra de moi diferentes xeitos: como música, son, ruído, ritmo, facendo escala, acorde, traballando a altura do son, a intensidade, a agónica, etc. (Willems, 1962, pp. 42-43).

O método Orff – Schulwek é o máis preocupado por estes aspectos musicais, fixándose nos elementos rítmicos e melódicos a través do material lingüístico (Lago, 1994, p.919).

c. Material para o movemento (psicomotricidade e dramatización)

Son os materiais que poderíamos atopar nun ximnasio escolar, ou que, polo xeral, son empregados nas sesións de psicomotricidade en educación infantil, xa sexa impartidas polo mestre de educación infantil, polo mestre de psicomotricidade ou mesmo polo mestre de educación física. Falamos de materiais moi variados e diversos como colchonetas, aros, pelotas de goma, cordas, cintas, panos, guiñosis, disfraces,...

Pascual (2006, p. 150) comenta a idoneidade de dispor dun espello que “facilita no sólo el desarrollo del esquema corporal, sino un *feed-back* inmediato en determinadas actividades de canto, danza y expresión corporal (Stokoe, 1967)”.

d. Outros materiais

Pascual (2006, p. 150) denomina a estes materiais como “accesorios musicales”. Son os metrónomos, cronómetros, diapasóns de horquilla ou cromáticos de lingüeta.

3.4.4.2.3. Material sonoro

O material sonoro definímolo como aquel que permite ao neno descubrir os parámetros do son e as relacións que nestes podemos establecer de maneira que a música (como a coñecemos) se fai posible na nosa realidade dun xeito práctico e manipulable:

“Los materiales de la música -los sonidos- nos impresionan con su superficie sensorial. La atención se centra después en cómo se producen los sonidos, su control manipulativo, el placer que produce directa o indirectamente, el manejo de los instrumentos (...)”.

Swanwick (1991, p. 99)

É o material que a través do seu manexo fai posible a comprensión do son e a formación da música. Estes materiais permiten coñecer as cualidades dun instrumento musical, dun obxecto da contorna, etc.

Estes materiais, que os nenos e nenas empregan, deben ser idóneos (Pascual, 2006, p. 146); desta maneira, o son producido será de calidade e poderá servir para estimular a sensibilidade e o gusto tímbrico dos alumnos e alumnas. Ademais, nos materiais que requiran de ser afinados, é fundamental que estean coidados de xeito exacto e óptimo. Por último, se os instrumentos son bos e se conservan en lugares axeitados, a súa durabilidade será máis prolongada; escoller un instrumento de calidade non é un luxo senón un elemento que influirá nunha boa ou mala educación do oído do neno e a nena (Sanuy, 1994, p. 86):

“(...) los instrumentos idóneos para el alumno de educación infantil son todos aquellos que ofrezcan la posibilidad de manipulación sencilla y que permitan la percepción y expresión de las cualidades del sonido.”

Pascual (2006, p. 147)

A continuación definimos cada material que incluímos neste grupo.

i. Material sonoro “manipulativo”

Definimos como material sonoro “manipulativo” a aquel que soa por mediación da acción do movemento físico, neste caso, inducido polos axentes educativos, docente e alumnado. Neste grupo de materiais incluímos os instrumentos musicais, os obxectos sonoros e outros materiais que poden emitir sons de interese educativo.

a. Instrumentos Musicais

Dentro deste apartado incluímos todos os materiais susceptibles de seren empregados dalgún xeito como instrumentos musicais para a escola.

- Instrumental Escolar (Orff)

Dentro deste grupo falamos dos materiais que Orff considerou como instrumentos para a infancia, instrumentos moitos deles creados e desenvolvidos por el a partir dos clásicos, os étnicos e outros instrumentos do mundo.

- Instrumentos Corporais

Son os materiais sonoros que se levan a cabo co propio corpo a un mesmo ou sobre outro, sempre co respecto esperado.

- *A voz*

“El niño no debería preocuparse por su voz, pero debería cantar por imitación, de ahí la importancia de la voz del profesor. Los Carnete pedagógicos N°1 y 2 ofrecen ejemplos de canciones de 2 a 5 notas y canciones con intervalos.”

Willems (1975, p. 38)

A voz é o primeiro instrumento a desenvolver nos nenos e nenas. É preciso desenvolver o canto a unha soa voz, co fin de que o neno e a nena cheguen a desenvolver o canto a voces de xeito natural (Sanuy e González Sarmiento, 1993, pp. 30-31).

Este traballo coa voz está ben documentado no método Ward, basicamente centrado na educación vocal (Lago, 1994, p. 920-922):

- *Instrumentos de son indeterminado*

Continuando co estudo de Lago (1994, pp. 918-919), o método Dalcroze será dos primeiros en abordar o ensino rítmico-musical a través do corpo.

O método Orff, alá polo ano 1924, inicia a andaina que hoxe está extendida polas escolas primarias de España enteira. Clasifica os instrumentos corporais do seguinte xeito:

- A. Pes: require espazo polo que poder desenvolver as actividades de movemento e ritmo propostas polo mestre.
- B. Palmas nos xeonllos: esta práctica servirá de exercicio preparatorio para o emprego do instrumental de placas e bongós, por exemplo.
- C. Palmas: abertas e pechadas.
- D. Pitos: normalmente é posible realizar actividades con este instrumento a partir dos 5 anos.

Este material é fundamental polo achegamento ao neno e o desenvolvemento psicomotriz que require e propicia. Ademais será, xunto coa voz, un dos primeiros dos que fagamos uso, xa que servirá como base para o emprego doutros instrumentos que, pola súa técnica, requiren unha preparación técnica máis específica: “(...) recordemos que el primer instrumento musical es el propio cuerpo” (Pascual, 2006, p. 147).

- Instrumental Orff

Este material é denominado comunmente como Instrumental Orff. Trátase do material instrumental máis estendido en Europa. Os centros galegos teñen unha dotación bastante variada destes instrumentos, se ben a cantidade depende do propio centro e a súa calidade musical depende da tipoloxía dos materiais.

O éxito e difusión escolar dos instrumentos “Orff” débese pola axeitada adaptación dos mesmos aos nenos, por parte de Orff, o seu inventor, pero tamén polo prezo final, que, comparados aos instrumentos de percusión de láminas profesionais (marimba e vibráfono), son bastante económicos (Pascual, 2006, p. 148). Inspirouse nos instrumentos empregados en Java así coma outros de carácter étnico.

- *Instrumentos de pequena percusión*

Pascual (2006, p. 147) define os instrumentos de percusión como instrumentos rítmicos de son indeterminado de madeira e de metal, cos que se poden interpretar diversas pezas, bases rítmicas para acompañar o canto e a danza, exercicios e ostinatos. No mundo anglosaxón denomínanse como “bandas rítmicas”.

Esta autora os clasifica como segue:

- A. Madeira: claves, caixas chinesas, castañolas con mango, e temple blocks (a ser posible con soporte). Teñen un son máis apagado que os instrumentos de metal, polo que preferentemente serán máis numerosos que estes.
- B. Metal: crótalos ou chinchines, triángulos, platos suspendidos, platos entrechocados, sistros, cascabeis e cencerros. Pascual di que é moi interesante dispoñer de diferentes tamaños e sonoridades. Para Willems non poden faltar as campañas de distintos tamaños para realizar clasificacións sonoras.
- C. Axóuxere: ferreñas, arouxo, cascabeis, güiro, maracas,...
- D. Parche: pandeiro simple, pandeiro con sonaxas, bongos, timbais, congas e bombos, caixa (preferindo con pé e bordóns retráctiles), batería convencional e caixa de ritmos. O máis útil segundo Pascual Mejía é o pandeiro simple; haino de diferentes tamaños; un instrumento con moitas posibilidades e útil con grupos numerosos. Observa a mesma autora que o parche sintético resiste mellor que a pel aos cambios de humidade. Con todo, hai que seleccionar ben este material, pois pode repercutir na calidade de son obtida.

▪ *Instrumentos de placas ou láminas*

Estes instrumentos de láminas son moi interesantes nas idades infantís, en unidades independentes (cada lámina solta co seu propio resonador) tal e como nos di Pilar Pascual Mejía. Clasifícanse en función do material do que están feitas as placas e polo tamaño:

- A. Metal: carillóns (soprano e alto) e metalófonos (sopranos, altos e baixos).
- B. Madeira: xilófonos (sopranos, altos e baixos).

Pascual (2006, p. 148) clasifica as baquetas como un instrumento polo seu amplo abano de uso non figura nos anteriormente descritos. Non obstante, nós imos pensar neste elemento instrumental como un complemento, que en ocasións forma parte do propio instrumento, coma no caso do xilófono e noutros, pode ou non ser empregado naquel, como no pandeiro, por exemplo.

Desta maneira, atopamos que as baquetas ou mazas poden ser de pano ou feltro, de la, de goma ou de madeira. Deben ser de certa calidade, doutro xeito non obteremos a calidade de son que buscamos na aula infantil.

▪ *Instrumentos melódicos*

Pascual (2006, p. 149) define como instrumentos melódicos aqueles “que enriquecen las actividades en el aula y cuya manipulación, por razones obvias, se indica para el docente. Los instrumentos convencionales utilizados tradicionalmente en educación son la flauta dulce, el piano y la guitarra”.

Ora ben, nós non estamos completamente de acordo coa afirmación que se refire ao exclusivo uso dos instrumentos por parte do mestre ou da mestra, se ben é certo que se deben tomar as medidas hixiénicas pertinentes, sobre todo no emprego de instrumentos que precisan de levarse á boca, e debemos prestar atención ás características físicas do noso alumnado, observando a mellor forma de interpretar aqueles instrumentos que, polo seu tamaño, requiren unha atención especial ao control postural axeitado no neno ou a nena.

En canto aos instrumentos convencionais empregados tradicionalmente en educación estamos de acordo e ademais, animamos ao docente que teña formación a empregar outro tipo de instrumentos que, do mesmo xeito, enriquezan as actividades musicais.

- A fruta doce, sobre todo a soprano

O seu manexo non ten o fin de ser aprendido a estas idades. De las Nieves (1982, p. 95) considera que o seu uso débese retrasar ata, polo menos, os oito anos, por razóns de tamaño, sensibilidade táctil e posibilidades respiratorias. Pascual comenta a posibilidade de empregar o “tonete”, instrumento apreciado nos países de fala latina (fóra de España).

O emprego da fruta doce na aula infantil é de interese polas posibilidades de escoita que ten no alumnado. Permite interpretar melodías coñecidas para eles e adaptalas a súa tesitura melódica.

- Os teclados

Os teclados, sintetizadores ou pianos electrónicos, presentan a vantaxe de que son moi atractivos para o alumnado, son máis económicos que un piano tradicional e requiren menor mantemento. As súas posibilidades melódicas e harmónicas presentan enormes vantaxes no acompañamento de cancións. Pascual (2006, p. 149) comenta que o mestre de educación infantil non ten por que saber interpretar este instrumento, xa que no mercado existen gravacións de calidade coas que pode acompañar o canto e o movemento do alumnado. Sen embargo, Dalcroze di, por exemplo, que no traballo rítmico é básica a improvisación que o mestre de rítmica pode realizar no teclado, guiando os movementos do neno e da nena en función do momento, e variando as posibilidades de traballo.

- A guitarra

Este instrumento presenta unhas vantaxes similares ao anterior en relación ás actividades que se poden desenvolver para o alumnado de educación infantil co engadido de que é un instrumento de fácil transporte.

- *Instrumentos de efectos especiais*

Este tipo de instrumentos son moi prezados na metodoloxía Willems. Permiten activar nos alumnos as capacidades de discriminación auditiva, a curiosidade polas características do son, a apreciación dos parámetros do son e as súas posibilidades musicais.

Podémoslos definir como aqueles que foron especificamente creados para producir efectos sonoros.

Na aula infantil podemos atopar o látigo, as carracas, as matracas, os chalcos, a quixana, as campaiñas, a sirena, o pau de choiva, os chifres, os reclamos de caza, o cuco, o xilguero, a fruta de émbolo, teclados con efectos...

- ***Instrumental Clásico (Banda, Orquestra e outras agrupacións)***

Pensamos que é importante que o neno e a nena deben ter a posibilidade de escoitar e ver estes instrumentos na escola ou en saídas escolares; polo tanto, o mestre debe saber que existen, debe coñecer ou ter posibilidade de buscar información sobre eles¹²⁹.

Entendemos que este non é o lugar para describir cada un dos instrumentos que definimos de corte clásico. Por un lado, a diversidade de instrumentos a describir e por outro as particularidades técnicas de cada instrumento fan que esta tarefa saia das pretensións e concrecións deste traballo. Consideramos, ademais, que en calquera enciclopedia ou similar poderemos atopar as características dos instrumentos considerados “clásicos” pola ampla tradición musical das orquestras, bandas e outras agrupacións, perfectamente definidas.

- ***Instrumental Popular (folclore da zona)***

Entendemos por “popular” ao instrumento que é empregado no folclore da zona. Cada lugar ten a súas particularidades folclóricas. O alumnado debe coñecelas, respectalas e disfrutalas. Neste sentido pensamos que o mestre ten que coñecer a cultura e o folclore do lugar no que imparte clase e, na medida das súas posibilidades, buscar a maneira de achegar esa realidade á do neno e a nena dese espazo xeográfico concreto.

- ***Instrumental Étnico (músicas do mundo)***

Da mesma maneira que nos dous apartados anteriores, o mestre ten que ter coñecementos das músicas que se desenvolven noutras partes do mundo. Nos últimos tempos asistimos a un fenómeno denominado de globalización, que posibilitou a dispersión de moitas particularidades que se estandarizaron ao mundo occidental.

Ao mesmo tempo, estamos asistindo a un proceso que pretende ser Localista, que busca a identificación de cada música, segundo o lugar de procedencia unido a todos os seus costumes e particularidades culturais.

¹²⁹Estas posibilidades incrementanse naquelas localidades onde existen agrupacións musicais ou escolas de música, entre outros.

b. Obxectos sonoros

Willems (1976, p. 40) pode ser un exponente importante do emprego do material auditivo. Considera que o mestre ten a particularidade de aumentar o “capital-don” do alumnado: “non se trata soamente de explotar o talento dos nenos máis dotados, senón de educar, completar, enriquecer o instinto rítmico e a sensibilidade auditiva”.

Son obxectos ou tamén xoguetes (pola súa característica lúdica) moi axeitados para realizar traballos tímbricos e/ou crear ambientacións sonoras. Pascual (2006, pp. 149-150) di que algúns pódense incorporar a determinadas pezas musicais e dramáticas (e.g.. a *Sinfonía dos xoguetes* de L. Haydn).

Podemos mencionar os máis coñecidos: caixas de música, fruta de émbolo, obxectos que imitan o croar dunha ra, caixas co muxido dunha vaca, chifres co son de paxaros, bonecos que choran, etc.

Neste apartado destacaríamos os materiais empregados para o desenvolvemento musical nas pedagogías musicais do século XX, sobre todo os materiais do método Willems e do método Martenot.

No método Willems (1976, p.32), o autor fala do que chama Material Auditivo (tomo I de *L'Oreille musicale*) onde se expoñen “as vantaxes deste material didáctico e a maneira de procurarse elementos que contribúan a dar vida ás leccións dos nenos maiores de dos máis pequenos (...) unha lista do que se pode atopar nas xogueterías, nas casa de artigos musicais, nos bazares, nas papelerías, nos comercios de compra-venta, armerías (chifros que imitan o canto dos paxaros) e nas tabaquerías”. Os materiais que son empregados na vida cotiá e que podemos coleccionar, da preparación de obxectos comprados ou seleccionados e dos obxectos que un mesmo pode fabricar. Willems (1976, p.32) enuméranos unha serie de pequenos instrumentos musicais, dos que antes da Segunda Guerra Mundial se especializara na súa creación Alemaña, moi coidadosamente construídos desde o punto de vista da calidade sonora e musical, e a prezos moi asequibles: campaiñas, chifros, trompetas, moliniños, trompas musicais (birimbao), xilófonos, metalófonos,...

c. Outros materiais

Nas aulas de educación infantil é habitual atopar materiais e obxectos cotiáns cos que construír “instrumentos musicais”. Murray Schafer (1994) ao referirse a este tipo de materiais denomínaos como “instrumentos informais”, “non convencionais”, “de refugallo” ou “didácticos” en xeral. Akoschky (1995, p. 7; 2005, pp. 20-24) tamén se

refire a eles, e de maneira especial denominounos “cotidiáfonos,[que] fue el nombre elegido para designar instrumentos sonoros, realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla e innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos”.

Os materiais cos que construír estes instrumentos cotiáfonos poden ser múltiples, variados e diversos. Podemos construír un instrumento destas características a partir de diferentes obxectos de madeira, cristal, plástico, metal, pedras, papel, teas, legumes, lixas, chapas, latas, embases de plástico,... Este pode ser de moitos tamaños e cores diferentes, e de seguro con distintas tímbricas e posibilidades sonoras (Pascual, 2006, p. 150).

Willems (1976, p.32), anima ao pedagogo principiante a que se lance á creación de materiais; pídelle iniciativa, aínda que recoñece que é preciso que domine os principios da educación auditiva e rítmica para poder reunir ou crear, con coñecemento de causa, un material axeitado e suficientemente variado para os exercicios máis importantes.

ii. Material sonoro “auditivo”

Entendemos por material sonoro “auditivo” a aquel repertorio de sons que a/o docente dispón para a escoita activa do seu alumnado, con finalidade intencional. Trátase do material que “almacenado” en formato dixital (CD, DVD, MP3, etc.) ou analóxico (cintas de casete, vinilo, etc.) serve para a identificación da música como tal. A/O docente disporá de repertorio variado, desde música actual, clásica, etc, ata a gravación de sons do entorno, a propia voz, sons da natureza, sons cotiáns, sons de instrumentos musicais, etc.

Dentro deste apartado incluímos o son (musical ou non) como material, nas súas diferentes manifestacións, xa sexan estas naturais (como o repertorio de son o entorno, da realidade cotiá, etc) ou construídas polo ser humano (como os repertorios das músicas relacionadas coa nosa historia, etc., así como a que ten que ver cos instrumentos musicais). Desta maneira dividimos a categoría en repertorio musical, sons naturais e sons musicais.

iii. Repertorio musical (formato impreso ou dixital)

Trátase de partituras de melodías, audicións, cancións populares que se conservan en formato papel ou dixital (pdf, ...), que teñen a finalidade servir de guía ao mestre na interpretación dunha obra, ou na preparación dun material ou tarefa relacionado con ela.

Este tipo de materiais son esenciais na aula infantil, onde a canción é un medio básico para achegar os contidos curriculares ao neno pequeno. Será labor docente facer unha catalogación por temáticas, seguindo a programación anual, por dificultade, técnicas, ou tipo de instrumento na que se interpreta a peza, por exemplo:

“Queda claro que las canciones populares ocuparán un lugar importante y que deberemos desconfiar de las canciones sentimentales o demasiado complicadas o aún de aquellas cuya prosodia sea defectuosa. Las maestras tendrán que cultivarse en este sentido”.

Willems (1976, p. 38)

Pensamos que é de utilidade na clasificación destes materiais definir a tipoloxía de partituras musicais ou pezas das que podemos dispoñer e traballar nunha aula infantil de moi diversos xeitos. O mestre pode ter as partituras seguindo coleccións temáticas.

a. Partituras orixinais

Este tipo de partituras pode ser útil ao mestre especializado no mundo musical, quen pode adaptar a peza ou interpretala orixinal. Do mesmo xeito, a partitura orixinal ofrece unha visión ampla da música que pretende dar a coñecer e traballar co neno e a nena. Ademais ter este tipo de documentos dálle unha visión xenérica da obra.

- Instrumental.
 - a. Solista.
 - b. Orquestral.
- Vocal.
- Mixto.

b. Versións sinxelas e pezas adaptadas.

Ter este tipo de partituras posibilita ao mestre interpretar pezas sinxelas ao alumnado. Da mesma maneira que no caso anterior, permite que poidamos recuperar pezas que doutro xeito o tempo faría que esqueceramos.

- Arranxos Instrumentais.
- Vocal.
- Mixto.

c. Música popular infantil

Constitúe, quizais, o repertorio máis interesante dirixido á educación infantil. Por un lado, está achegado á realidade do neno e a nena. Por outro, permítelle empregalo en distintos contextos, e non unicamente nun contexto musical.

- Xogos populares infantís: pasimisí, a barca, raíña dos mares,...
- Cancións do ciclo do ano: cantos de reis, sega,...
- Cancións de berce.
- Outros.

Kraus comenta a importancia do repertorio da canción popular pero tamén o que supón poñecer os camiños da música actual, de maneira que o seu emprego na aula infantil poida ser o punto de partida para outras actividades que teñan que ver o desenvolvemento físico e mental do neno e a nena:

“(...) en un nivel temprano de clase debe tenderse un puente desde la auténtica canción popular a las canciones de nuestro tiempo. En combinación con la pedagogía musical de Orff y Bartok, la nueva canción podría señalar el modo de entender la música contemporánea (...).

Esta tarefa exige un emprego seguro de la canción, del juego y de la danza (la canción es el punto inmediato de partida.”

Kraus (1990, p. 43-47)

d. Música tradicional de adultos

Este repertorio é dunha riqueza indiscutible e en Galicia está moi estendido o seu uso no ensino escolar a idades moi curtas. Porén, non podemos abusar del, pois o seu destino final é a interpretación por parte dos adultos, xa sexa cantada, tocada ou bailada. Agora ben, os nenos gustan de imitar ao adulto e nesta liña observaremos que gustan de ter coñecementos musicais deste tipo, sobre todo se asisten a actividades de baile tradicional, pandeireta,...

- Vocal: música de pandereteiras,...
- Instrumental: foliadas, corredoiras, alboradas,...
- Baile tradicional: boleres, muiñeiras...

e. Outras músicas do mundo, música étnica, música africana, música latina, música oriental, música turca, música rap, etc.

Este repertorio abarca, dentro da gran diverxencia que supón o “etiquetado dunha música” como particular dun grupo determinado de cultura, sociedade ou individuos, á música propia pertencente a comunidades de individuos concretos e identificables do mundo, e que tendo características propias, cada grupo de individuos, a nos permítenos identificalas con eles.

3.4.4.2.4. Material audiovisual e TIC

Aguirre e, de Mena (1992, p.164-166), fálanos dos medios audiovisuais que poden favorecer o proceso de ensino-aprendizaxe, no referente á percepción e apreciación musical, dependendo do uso que fagamos deles. O emprego dos recursos e materiais permítenos saber o tipo de análise que fai o profesor do seu labor, coñecer a planificación do seu traballo docente e a actualización no mesmo, o emprego que fai dos espazos, etc.

Navarro (*cit.* en Cabero, 1990, p. 381) realiza unha taxonomía histórica en relación a estes materiais: fala da xeneración pretecnolóxica, a 1ª xeneración ou audiovisual, a 2ª xeneración ou das máquinas e da 3ª xeneración ou cibernética.

Os materiais poden ser visuais (foto, cine, video...), auditivos (discos, cintas, CD...), por medio de modelos (figurativos, analóxicos, simbólicos...), de representación imitativa (exemplos, comparacións reais, descricións, narracións...).

Os medios máis empregados na educación musical son: proxector de opacos, proxector de diapositivas, retroproxector, discos, cintas e CD, radio, cine, TV, video, ordenador...

Pascual (2006, p. 151) considera que estes materiais son fundamentais. Os medios multimedia e as TIC, nos últimos tempos, ofrecen recursos de imaxe e de son que permiten visionar aspectos diversos de tipo audiovisual, que sería moi difícil doutro xeito. Comenta esta autora que debemos dispoñer do equipamenteo básico para empregalo na aula. O mestre debe ter coñecementos básicos no seu manexo e preparar previamente as clases comprobando que todos os aparellos funcionan e están a punto para desenvolver as tarefas que se propón.

Son materiais, medios e recursos que responden a gravacións, audicións, etc. Material que teñen a peculiaridade de conservarse durante bastante tempo e a posibilidade de escoitarse de novo sen variación. Actualmente o emprego na escola doutros materiais, como o casete, o disco ou o vinilo, entre outros, é menos habitual.

Falamos do material auditivo e visual a través de medios TIC¹³⁰. Tratamos de definir os materiais, medios e recursos que responden a gravacións, audicións, etc. Este material ten a peculiaridade de conservarse no tempo e a posibilidade de escoitarse de novo indefinidamente e sen variación.

¹³⁰ Tecnoloxías da Información e a Comunicación.

Actualmente na escola, o emprego doutros materiais menos actuais é pouco usual (casete, disco, vinilo, etc), aínda así, non podemos descartar a seu emprego, sobre todo nas zonas rurais.

A continuación, presentamos os materiais que se corresponden con esta categoría de estudo:

3.4.4.2.4.1. Visual: retroproyector de diapositivas, láminas de acetato,...

Incluimos aquí os materiais tecnolóxicos que poderíamos chamar xa “clásicos” como son o retroproyector de opacos ou o proxector de diapositivas, así como a fotografía. Pascual comenta que o seu uso é cada vez menor nas escolas, véndose desprazados polo emprego dos medios audiovisuais:

“Sin embargo, las diapositivas, al igual que las transparencias que se proyectan en el retroproyector, nos permiten realizar un buen trabajo de relación entre imágenes estáticas y la música, con una finalidad estético-musical”.

Pascual (2006, p. 151)

3.4.4.2.4.2. Audio: MP3, CDs, cassetes, vinilo,...

Pascual Mejía comenta que a cadea musical ten un uso prioritario na aula de música como reproductora de cintas, discos (vinilo ou CD) ou para o uso didáctico da radio. Nesta liña fala da discoteca:

“Es recomendable tener en el centro o en el aula de música un archivo sonoro con registros variados, que incluyan música clásica, contemporánea, étnica, folklórica, cinematográfica, jazz, pop, rap y rock, efectos especiales o acústicos. Algunas actividades musicales también pueden registrarse e, incluso, las grabaciones elaboradas por los propios alumnos. Muchos de los materiales impresos y los libros de texto van acompañados de grabaciones específicamente seleccionadas”.

Pascual (2006, p. 151)

Paynter (1972) considera que “el alumado debería tener la oportunidad de escuchar música del s. XX, tanta como le fuera posible, y ser alentado a producir piezas, trabajando a partir de improvisaciones de grupo cara composiciones individuales”.

Entre os materiais que podemos atopar neste apartado temos o transistor de radio, o aparato de CDs, as audicións (en formato casete, CD ou MP3), coleccións de música e discografías de autor (actual, norteamericana, clásica europea, tradicional, étnica, músicas do mundo, música popular, etc):

3.4.4.2.4.3. Audiovisual: DVDs, vídeo, MP4,...

A televisión é un aparato moi difundido nos fogares e tamén nos centros escolares. O visionado de DVDs ou vídeos musicais na etapa infantil é moi empregado con fins didácticos (en formato VHS, DVD ou MP4). Comenta Pascual a creación necesaria dunha videoteca:

“El centro educativo deberá contar con una videoteca con vídeos didácticos u otras películas que desarrollen los contenidos curriculares del ciclo. Las familias pueden aportar puntualmente películas al aula de sus hijos.”

Pascual (2006, p. 151)

Os materiais que acabamos de definir son o transistor de TV, aparato de vídeo e DVD, videoteca (reproducción audiovisual de música clásica, pop, cancións populares, etc.), biblioteta de libros-CD (sobre todo de contos musicais. Neste apartado incluimos os libros-CD (tipo “Píccolo y Saxo”) e audicións (Pedro e o lobo, etc.).

3.4.4.2.4.4. Informáticos: programas, medios...

O ordenador e os medios e programas que nel se poden desenvolver permiten un traballo co alumnado case ilimitado. Se ademais contamos con conexión a Internet, as posibilidades de adquirir contidos musicais se multiplica exponencialmente. Como sinala Pascual Mejía:

“El ordenador es un excelente medio, no sólo para la reproducción musical, sino también como medio para la educación auditiva y el desarrollo y la práctica del lenguaje musical, el análisis y la interpretación. También puede ser usado como ayuda para el profesor o como sistema de autoaprendizaje”.

Pascual (2006, p. 151)

O ordenador, como procesador de datos (de audio e/ou imaxe), ofrece posibilidades que doutra maneira farían imposible achegar certas realidades musicais, ou serían moi costosas e complexas. Por exemplo, permiten ver de preto unha orquestra ou observar o xeito de tocar dun frautista. Tamén permiten observar o percorrido do son por un tubo imaxinario de aire, etc.

Pero si ademais, contamos con materiais de calidade como CDs interactivos e gravacións adecuadas para os nenos de educación infantil, o ordenador adquire un compoñente maior de interese para o noso labor. As posibilidades de almacenamento e visionado dos materiais e as aplicacións, coas que nel podemos traballar a

información, fan que ao pouco de empregalo se faga imprescindible na aula infantil. Contar ademais con outros medios, como a pantalla dixital, permítenos avances no traballo en grupo de xeito máis eficaz.

A conexión a internet propicia o uso de programas de gran calidade e interese para a manipulación do son con fins didácticos. Os nenos contan, ademais, con xogos interactivos, materiais multimedia, etc.

Existen dúas liñas nas que actúan estas tecnoloxías (Adell, 1998, p. 53). Por unha banda, os novos instrumentos para a produción de novos sons. Pola outra, a gravación e a produción de novos sons. Segundo Kemp (*Apud.* Hemsy de Gaínza (Ed.), 1993, pp. 123-124), a tecnoloxía dos computadores ofrece ao educador musical unha apertura que se traduce nun vínculo instantáneo entre o son e a súa representación gráfica. Pero, ademais, este recurso será vital para a atención da diversidade, na medida en que fai posible o emprego de aplicacións que se adaptan ás posibilidades do alumnado.

3.5. Peche de capítulo

Os materiais e recursos (Bernal, 2005, p. 17) teñen un papel fundamental no proceso de ensino e aprendizaxe musical e veñen condicionados polo método seguido polo mestre ou mestra. Constitúen un factor moi importante no desenvolvemento da tarefa e inflúen na consecución dunha ensinanza de calidade. Por estes motivos, debemos prestar unha atención especial á hora de tomar decisións sobre a súa elección e utilización, pois a súa característica de mediadores pode condicionar todo o proceso educativo.

O material é o instrumento que permite ao profesorado achegar os contidos aos nenos e nenas que aprenden. É básico que o profesional docente coñeza estes materiais e dispoña deles de maneira que o traballo se vexa enriquecido. Os materiais musicais teñen a característica de que poden ser manipulados polos mestres e polos alumnos.

O material musical (o son) impresiónanos coa súa superficie sensorial. A atención céntrase, despois, en como se produce o son, o seu control manipulativo, o deleite que produce directa ou indirectamente, o manexo dos instrumentos, a consecución do dominio que Piaget chama “virtuosismo”, etc. (Swanwick, 1991).

Cateura (1983a) fai fincapé na falta de materiais sobre didáctica musical que existía en España, nos anos setenta, en relación ao resto de Europa. Indicaba que nas publicacións sobre música para a infancia observábase unha disparidade de enfoques

que ían desde o desenvolvemento do ritmo e o movemento como expresión, á ensinanza exclusiva do solfexo e a teoría musical, pasando polo desenvolvemento de cancións, relatos musicados e o coñecemento técnico dalgún instrumento melódico como a fruta doce. Deste xeito, analizaba a existencia de coleccións de cancións escolares, métodos para a fruta doce con pequenas pezas para ela, e libros que incluían unha mostra de cada cousa, dando normas e instrucións ao profesorado para a súa utilización na E.X.B. segundo os contidos oficiais establecidos. Así e todo, comentaba, que aínda dispoñendo de tales libros, moitas/os docentes non se decidían a impartir o ensino da música ao seu alumnado ao carecer de coñecementos mínimos musicais (como solfexar), e os que sabían algo, realizaban algunha tarefa esporádica de ensino (ben dunha canción, ben algún relato con ilustración musical e ao mellor, ata exercicios coa fruta doce), pero nunca un traballo sistemático e planificado previamente, como contido didáctico que é preciso realizar. Esta foi a situación dos anos setenta e oitenta e que posiblemente observamos ata iniciada a década dos noventa en España. Tamén é a situación habitual, actualmente entre o profesorado especialista de infantil, que non conta con especialista de música nas súas aulas. Non ocorre o mesmo na primaria, onde o nacemento definitivo da/o especialista en educación musical primaria, e a súa incorporación no desenvolvemento do currículo nesta etapa propicia unha formación máis adecuada da música no alumnado de primaria.

Neste sentido, tamén se manifesta Pascual (2006, p. 144) sobre a complexidade de dispor de aulas específicas de música para primaria e moito menos adaptadas ás características do alumnado infantil.

O conxunto de coñecementos e ideas que ao longo desta parte desenvolvemos, como base ontolóxica do noso estudo, pretenden constituír os piares para o desenvolvemento do estudo abordado na parte empírica. Por unha parte tratamos de concretar e presentar o material que é obxecto da nosa investigación, co coidado preciso dun Informe de Investigación profundo.

Este *Capítulo 3 Os materiais didácticos e musicais* supuxo un esforzo por ofrecer unha visión ampla e completa sobre os materiais que poden ser de utilidade para as/os docentes co fin de desenvolver o seu labor musical en educación infantil. O capítulo seguinte, conxuntamente co este, ao que damos remate, darán sentido á realización deste traballo, entendéndoo como punto clave para a elaboración do proceso empírico na análise da percepción dos mestres e mestras a redor dos

materiais didácticos e musicais empregados na aula, en relación ao seu coñecemento, uso e valoración.

A importancia da música na infancia ofrécenos o punto de interese de abordar o tema musical desde o primeiro momento do desenvolvemento infantil. O currículo e a lexislación educativa sustentan esta preocupación pola temática desde este ángulo de visión da percepción dos materiais escolares por parte das/os mestras/es implicadas/os no labor de ensinar música en educación infantil. O tratamento empírico partindo do pensamento docente constitúe o prisma desde o que realizamos a nosa mirada para descubrir o coñecemento obxecto do noso estudo.

A clasificación dos materiais didácticos e musicais, responde a un dobre propósito. Por unha banda, responde á necesidade de coñecer o noso obxecto de estudo, dentro do marco propio desta investigación. Por outra banda, entendemos que a análise das características e potencialidades de cada material aquí exposto poden axudar a contemplar as funcións deste como recurso no contexto específico do ensino (Cabero, 2007, p. 83).

Este capítulo respondeu a unha complexidade definida nos aspectos terminolóxicos de “material didáctico”, pero tamén, no desenvolvemento dos métodos que aconteceron na Europa do século XX, dentro do contexto da Escola Nova, onde a proliferación de materiais deron en consecuencia centros educativos que, no século XXI, conteñen materiais musicais de diversa índole, e que este estudo quere chegar comprender a súa necesidade, o seu propósito, etc., dentro das aulas, desde o coñecemento da percepción dos materiais das/os docentes da etapa infantil que os coñecen e utilizan, dalgunha maneira

A PARTE EPISTEMOLÓGICA

“El modelo de educación que mejor
corresponde impartir en cada momento histórico
es el que mejor muestre la imagen
del modelo de ese instante”

M. Angulo (1999, p. 70)



Camino Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

Introdución

A análise epistemolóxica devén en aspecto de primeira orde si se quere reorientar e superar as prácticas docentes. O seu coñecemento resulta fundamental para abordar un estudo de investigación. Representa as maneiras *establecidas* que a muller e o home teñen argallado, na súa infinita curiosidade para chegar a comprender os fenómenos que lle rodean. A análise desde a que aborden o seu coñecemento, así como os aspectos nos que centren a súa atención condicionarán todo o que cheguen a saber.

Isto é a parte epistemolóxica: Unha revisión das principais formas de mirar o noso fenómeno, tendo en conta suxeito e obxecto, e as súas características particulares.

As crenzas que xeran os paradigmas, aínda cando non son evidentes, acompañan e orientan a toma de decisións daqueles investigadores que os asumen, guían a acción didáctica docente, a realización de tarefas concretas e apoian a concepción do tipo de ensino que desenvolven. Cada paradigma abastece de esquemas categóricos ligados á linguaxe, que contribúe a dar sentido ao mundo, a través de esbozos explicativos e prácticos, reflectidos nas tradicións didácticas nas que se inscriben as prácticas docentes (Gorogokin, 2005, pp. 4-5). A análise de contido, a etnografía, a fenomenoloxía,..., son algúns dos camiños que os investigadores e as investigadoras, ao longo destes anos teñen creado e recreado. A “forma de análise” que máis se aproxime ao coñecemento do obxecto de investigación e que, ao mesmo tempo, en mellores condicións poidamos abordar, será a que, ao final dará os mellores resultados posibles. A percepción como forma de coñecemento do ser humano é complexa de mais, pero ata que non atopemos unha porta aberta pola que pasar sen máis, teremos que seguir chamando ao timbre para saber.

Capítulo 4. O pensamento docente e a investigación en materiais didácticos e musicais

“La investigación sobre pensamiento del profesor abre nuevas posibilidades al desarrollo profesional de los maestros y refuerza (ha habido quizá un mutuo enriquecimiento) posiciones de corte más filosófico, político y teórico que reclamaban un nuevo papel de los maestros (por ejemplo Stenhouse, [1975] 1988; Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993).”

Paredes (1998, p. 35)

4.1. Introducción

Este capítulo responde á necesidade de explicitar, dentro do noso marco teórico, o paradigma desde a que se articula a nosa investigación, coa intención de dar coherencia ao estudo. Deste xeito, damos conta nas seguintes páxinas, de maneira breve, das perspectivas da investigación que envolven ao paradigma do pensamento docente e das súas achegas á comprensión e coñecemento do mesmo. Tendo en conta a complexidade desta idea, tanto polas múltiples orientacións e perspectivas que se entrelazan como pola propia natureza dos conceptos sobre os que estamos a reflexionar, imos estruturar este capítulo en tres partes fundamentais, aproximándonos, desde unha posición elevada, ás investigacións desde o punto de vista epistemolóxico, de maneira que poderemos dar conta detida, das investigacións sobre o coñecemento e a percepción docente, para achegarnos ao tipo de estudo que nos ocupa. Seguimos para este fin, as ideas de M. H. García (2003) e L. Montero (1987, 2001). Nos estudos sobre o pensamento docente dos materiais, prestamos atención aos estudos realizados por Paredes (1998), J. Rodríguez (2000), J. B. Romero (2003) ou Carbajo (2009).

Os estudos sobre as concepcións dos docentes abordan unha serie de proposicións de diversidade de temáticas referidas a diferentes aspectos da súa tarefa e a outros da vida en xeral, onde a finalidade destas investigacións é converter en explícitos e visibles os marcos de referencia que orientan ás accións educativas (Cruz, 1998). Suponse cada un dos actores que interveñen no sistema educativo ten os seus esquemas de interpretación, máis o menos consolidados, así como unha concepción sobre si mesmo, do outro e da propia interacción que se produce entre eles.

Ao mesmo tempo, debemos considerar a definición de pensamento docente, como un aspecto múltiple que percorre diferentes compartimentos se queremos

chegar a comprendela, e só en parte. Aspectos que non abordaremos na súa totalidade neste estudo, por considerala unha tarefa farto complexa:

“en mi opinión, buena parte de lo que llamamos pensamiento del profesor está integrado y fundamentado por creencias, en especial por un tipo concreto de ellas que podemos llamar ya ideológicas, como por saberes y conocimientos y, consecuentemente, una porción nada despreciable de su actuación profesional está dirigida o influida por ellas.”

Solá (*Apud.* J. F. Angulo, en Pérez, Barquín, e Angulo 1999, p. 663)

É importante enfatizar nas investigacións sobre o pensamento e a reflexión da nosa realidade, a fin de contrarrestar a forte influencia que durante as últimas décadas teñen exercido no noso medio as tendencias cuantitativas e cognitivistas que dominan a escena pedagóxica nos EEUU e nos países anglosaxóns durante a segunda metade do século XX:

“El conocimiento y la experiencia pedagógica deberían ser compartidos por todos los maestros, a través de la lectura, la reflexión y la discusión. Es urgente ampliar la conciencia y democratizar el conocimiento en nuestro campo, en lugar de aislarnos en guetos intelectuales, donde los que hacemos, decimos y pensamos no parecía ser de utilidad ni directamente accesible a los demás.”

Hemsey de Gaínza (2003)

Ademais, non pretendemos, neste estudo, abordar o tema das crenzas, pero somos conscientes da súa influencia no desenvolvemento do pensamento docente sobre o coñecemento, uso, e sobre todo no tema das valoracións do profesorado en relación ao tema dos materiais musicais.

En España, os estudos sobre o pensamento son cada vez de maior importancia, como un conxunto epistemolóxico adecuado para referirse a todo o relacionado co exercizo da docencia que teñen que ver co desenvolvemento dunha actividade con finalidade educativa. Aparecen de xeito significativo nos anos oitenta, con traballos de fundamentación teórico-práctica como os de Marcelo (1987, 1988, 1989, 1991, 2009).

Neste capítulo, ademais, damos conta das principais investigacións que se teñen feito, no panorama nacional e internacional, sobre os materiais musicais, a educación musical e o desenvolvemento infantil da música. Non temos a intención de ser exhaustivos, que si esperamos ofrecer unha visión das principais liñas de investigación que se teñen desenvolvido, de maneira que a súa revisión nos leve a considerar a nosa propia investigación, cunha unha mira ampla.

4.2. Os paradigmas educativos do pensamento docente e a música

Na actualidade dos estudos científicos de ciencias sociais falamos, en xeral, de tres paradigmas¹³¹. Debemos ter en conta, que estes atópanse en continuo movemento, segundo evoluciona cada perspectiva, en función das posibilidades das/os investigadoras/es e grupos de traballo investigador.

Para o noso estudo observamos o desenvolvemento da investigación sobre o pensamento docente descrito por estudosas como M. H. García (2003) ou Ballesteros (2000), así mesmo, os traballos recompilatorios por A. I. Pérez, Barquín e Angulo (eds., 1999), ou a análise de Rockwell (1985), Sánchez (2003), De la Cruz (1998) ou L. Montero (1987). Deste xeito, obtemos unha visión xeral do que dá de si a investigación sobre o pensamento, a súa evolución, as perspectivas e os distintos enfoques sobre os que se pode abordar un estudo sobre o pensamento. Así mesmo, puidemos ter en conta bondades e dificultades de certas técnicas e métodos empíricos, así como as respostas ás que posibilita o emprego duns e outros en función das preguntas que como investigadoras e investigadores en educación nos podemos facer e como lles imos dar resposta, se é que existe esa posibilidade.

Kuhn en 1970 (*Apud.* Ballesteros, 2000, p. 7) identifica a palabra “paradigma” en vintedous usos diferentes. Seguindo as ideas desta autora, consideramos que “los paradigmas no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría”. Ditas crenzas e valores inscritas nos paradigmas obrígnanos a definir o problema de investigación e o tipo de coñecemento que imos poder obter, en función daquel enfoque, como produtos sociais construídos a redor do grupo que segue ese enfoque científico:

¹³¹ Wittrock, M. C. (Ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós; Delgado, F. (2006). *Paradigmas y retos de la investigación educativa: Una aproximación crítica*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones;

“Aunque suele citarse el trabajo de Doyle (1978) como punto de inicio, es, por el contrario, Gage (1963b) quien introdujo por primera vez el concepto de “paradigma” para dar cuenta y organizar las diversas perspectivas de indagación en la enseñanza” (Angulo Rasco, F., 1999, p. 264). Segundo nos indica Angulo Rasco, F. no mesmo lugar, máis parece que a intención de Gage fora organizar as diferentes posturas e “escolas” co fin de alentar a súa unificación nunha especie de teoría xeral do ensino, aspecto que Erickson (1986, p. 120) sinala tempo despois, referíndose ás Ciencias Sociais “los paradigmas más viejos y los más nuevos tienden a coexistir” polo que é pouco probable que unha perspectiva de investigación chegue a desprazar a outra (citado en García Ruso, 2003, p. 106).

M. H. García (2003, p. 112)

Antes de botar man dos paradigmas que delimitan o coñecemento do pensamento docente, a continuación achegámonos aos **programas de investigación**, tal e como os presenta J. F. Angulo (1999)¹³², quen utiliza “programa” como nomenclatura alternativa á de “paradigma”:

“Varias razones se pueden extraer del trabajo de Shulman (1986, p. 11, e tamén en Fenstermacher, 1994, p. 6). En primer lugar, un programa de investigación recoge muchas de las características de un paradigma, entre otras, la de exclusión; es decir, un programa de investigación se centra en unos supuestos (ontológicos y epistemológicos) sobre la realidad que estudia, en este caso la enseñanza, dejando a un lado supuestos que pueden ser asumidos por otros programas de investigación paralelos (y con los que está en competencia). En segundo lugar, el concepto de programa de investigación es mucho menos rígido que la idea de paradigma, al menos, porque permite la relación, hibridación y entrecruzamientos entre los programas. No obstante, como oportunamente señala Shulman, lo que para unas ciencias puede resultar una debilidad, para otras, como son las sociales, y en concreto la investigación en la enseñanza, es ciertamente el núcleo de su riqueza epistemológica y teórica (1986, p. 17-18). Pero para presuponer y aceptar el cruce los programas de investigación y su “hibridación” es probable que nos veamos forzados a reconsiderar cierto tipo de “evolución conceptual”, tal como ha sido planteada por Toulmin (1972); algo que lamentablemente Shulman no tiene en cuenta. Lo que puede implicar, en términos lakatosianos, tanto un desarrollo acentuado de la heurística positiva del programa de investigación incluyendo supuestos parciales, como una debilitación parcial de la “heurística negativa” o “cinturón protector” del núcleo de programa (Angulo, 1988)”.

J. F. Angulo, (en A. I. Pérez, Barquín e Angulo, 1999, p 265-266)

Diversos autores¹³³ consideran que podemos falar de tres programas básicos, estes son o programa “proceso-producto”, o programa mediacional (do que tamén nos fala L. Montero (2001, p. 142) e o programa “ecolóxico”¹³⁴:

¹³² En Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz e J. F. Angulo (Eds.). (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

¹³³ *Id. Ibid.* p. 266-270.

¹³⁴ Segundo o traballo de Doyle (1978) *apud.* García Ruso, 2003.

“En cuanto a las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores identifica tres aproximaciones con sus correspondientes programas de investigación que influyen en el significado de aprender a enseñar: el *procesamiento de información* y la toma de decisiones entre expertos y noveles, los estudios del *conocimiento práctico*, o qué es lo que los maestros saben sobre la práctica real y la conducción de escenas del aula complejas; *el conocimiento didáctico del contenido*, o lo que los maestros saben sobre la materia y su representación a los estudiantes”.

M. H. García, 2003, p. 110-111

M. H. García (2003, p. 111) expón a evolución da investigación sobre o pensamento e o coñecemento do profesor en **dúas etapas**:

1. O enfoque cognitivo do pensamento do docente. Na que se incluírán os estudos que se ocupan da toma de decisións nas fases preactiva e interactiva.
2. Os enfoques alternativos, que teñen que ver co estudo das crenzas e o coñecemento docente e a socialización docente. Estes estudos preocupáanse por investigar na rede ideolóxica, das teorías e das crenzas, e determinan o modo en como o profesorado da sentido á práctica docente.

A continuación, presentamos, moi brevemente os paradigmas do pensamento docente:

“Los orígenes de la investigación del pensamiento del profesor se encuentran en la inconsistencia de las investigaciones proceso-producto, en los avances de la Psicología cognitiva, en la orientación curricular empírico-conceptual y en la obra de Jackson (1991, ed. or. 1968) tal y como proponen algunos autores (por ejemplo: Calderhead, 1996; Carter, 1990; Clark y Peterson, 1986; Contreras, 1985; Graber, 1995; Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988)”.

M. H. García (2003, p. 112)

Os paradigmas nos que imos fixar a mirada teñen que ver coa análise dos aspectos do pensamento docente. Destacan o paradigma proceso-producto, o neopositivista, as investigacións sobre o pensamento docente, onde encadramos os paradigmas relacionados coa psicoloxía cognitiva, a antropoloxía social e a teoría curricular, o paradigma do pensamento práctico docente, dentro do que se teñen traballado os paradigmas da planificación docente e do perfil profesional docente (novel e experimentado), ademais, aparece o paradigma do coñecemento e as crenzas docentes, dentro do que se fala de coñecemento ecolóxico da aula e do coñecemento práctico persoal.

Na medida en que expoñemos a reflexión de cada un dos paradigmas, imos destacar aquelas investigacións que, achegadas ao estudo do pensamento docente, realizan análises dos materiais didácticos en xeral: o libro de texto, contidos

específicos de determinadas materias, non directamente relacionadas coa música (educación física, lingua, dificultades da aprendizaxe, etc.), pero que resultan de interese para o noso estudo pola abordaxe do coñecemento da percepción docente. Por outra banda, prestaremos atención, tamén, a aqueles estudos relacionados co desenvolvemento musical e a educación musical nas primeiras etapas.

Ao longo dos últimos vintecinco anos, no noso país véñense sucedendo numerosos estudos sobre a temática dos materiais didácticos desde a perspectiva de análise dos estudos sobre medios.

O **paradigma “proceso-producto”** parte da epistemoloxía positivista, que estivo en auge durante a década de 1970. Fundaméntase na idea da procura do mestre eficaz (Medley, 1979)¹³⁵. Este aspecto podía ser analizado en función dos resultados que ofrecía o seu traballo na aprendizaxe do alumnado, constituíndose o profesor como a variable proceso e o discente como variable produto. Esta perspectiva fai fincapé na análise das variables “tempo” (Academic Learning Time), “desenvolvemento de tarefas”, “execución motora”, “feed-back pedagóxico”, “xestión”, “organización da aula” e “disciplina”. Considera ao docente como un técnico da educación. Podemos destacar aquí, os importantes traballos de Cambell e Stanley (1963, publicado no *Handbook* de Gage) sobre os deseños de investigación no ensino, e unha década e media máis tarde, o traballo de Doyle (1978), retomado por Pérez Gómez (en Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1983).

Entre as críticas recibidas á esta perspectiva podemos mencionar, segundo comenta M. H. García (2003):

- Os límites da ciencia natural na investigación sobre o ensino (como indica Schempp, 1987) achegándose ao estudo da educación física.
- A visión fragmentada da realidade dos fenómenos, esquecéndose dos significados e os procesos internos que emerxen dos comportamentos observados.
- Habitualmente non consideran as variables contextuais, curriculares ou a mediación activa do alumno.
- É ilusorio dar a mesma solución a problemas semellantes, xa que a diario aparecen situacións problemáticas, complexas e incertas que obrigan ao docente a reconsiderar a súa postura, a analízalas e a darlles sentidos novos e de nova significación.

¹³⁵ Seguindo o discurso de García Ruso (2003).

- A súa escasa aplicabilidade e a inconsistencia dos resultados.

Agora ben, debemos mencionar tamén as formulacións positivas daquela perspectiva, que aparece no panorama científico social, pola inquietude de comprender o proceso de ensino e aprendizaxe, tendo en conta aos suxeitos, aínda que dun xeito externo:

- É dos paradigmas que máis ten perdurado.
- Ten contribuído de xeito importante ao desenvolvemento da investigación científica do ensino.
- Fai do docente un profesional con categoría similar a outros profesionais máis valorados socialmente.

Quizais, un aspecto importante daquelas críticas a esta perspectiva de investigación do profesorado é que propiciaron que a investigación dera un xiro, cara a outras alternativas:

“Señala Elbaz (1990) que los investigadores en el pensamiento del profesor han estado todos preocupados por corregir una injusticia que en el pasado nos proporcionaba conocimiento de la enseñanza exclusivamente desde fuera; muchos investigadores, también, se han comprometido con la devolución a los profesores del derecho a hablar de y sobre la enseñanza.”

M. H. García (2003, p. 112)

Desde este paradigma de proceso-produto, Gauthier e Dunn (2004) desenvolven un estudo, titulado *Comparing two approaches for teaching rhythm reading skills to first-grade children: a pilot study*. Outra investigación, sobre materiais TIC é o realizado por Alba C. (1992). Trátase dun traballo de investigación sobre a utilización dos ordenadores no ámbito da educación infantil. É un estudo que pon de manifesto os factores e elementos do material (software) e da utilización didáctica do mesmo que favorecen ou dificultan a adquisición de estratexias de resolución de problemas e a súa transferencia Alba C. (1992, pp.132-133). Segue un deseño cuasi-experimental no que se recollen os efectos das vairables descritas no estudo, nun deseño pretest-postest.

Pouco a pouco, xurde a idea de considerar ao docente como partícipe activo e non pasivo da súa realidade, e aparecen, como alternativas ao proceso de investigación anterior, as perspectivas denominadas como “**investigación sobre o pensamento docente**” (Clark e Peterson, en Willtrock, 1989a, pp.443-539, L. Montero 1987). Esta perspectiva considera ao profesorado como profesional reflexivo da súa práctica educativa. Se ben, os primeiros estudos estiveron orientados a identificar

destrezas e competencias ligadas aos resultados dos alumnos, con características técnicas, moitos consideraron os traballos nos que o docente pode empregar as ideas e achados das investigación como “principios procedimentais”, interesantes (Feiman e Nemeses, 1990; Liston e Zeichner, 1990; citados por De la Cruz, 1998).

Estas propostas alternativas de investigación vense influídas por diferentes paradigmas, e neste sentido, aparecen alternativas que ben poden ser consideradas de utilidade dentro de traballos complementarios. Estas influencias veñen desde a **Psicoloxía Cognitiva, a Antropoloxía Social e a Teoría Curricular**, de maneira que se desenvolven técnicas e procedementos destas ciencias para chegar ao coñecemento deste novo paradigma educativo, o pensamento docente.

Debemos considerar, a aparición (ou reaparición) do **Necondutismo** que admite que existen variables que poden modular as respostas, ofrecendo a alternativa do condicionamento mediacional, a medio camiño, para chegar ás exposicións cognitivas. Estas últimas, nos anos sesenta centran a atención no coñecemento da percepción, atención e a memoria. Resultan fundamentais os estudos centrados no suxeito baseados no coñecemento sobre a forma de recibir, selección a recuperar a información como son os traballos de Das, Kar e Parrilla (M. H. García, 1998, p. 29). Entre medias, temos que mencionar as achegas da Teoría da Información, aínda que esta víase limitada, pola súa incapacidade para explicar adecuadamente o procesamento complexo da información que ten lugar dentro da mente do ser humano.

Nesta corrente paradigmática analizamos diferentes estudos entre os que destacamos os seguintes:

Na educación musical destacan os estudos sobre programas de intervención como o de estudo de V. Alonso (2003), o traballo de Bermell (2003).

P. B. Gil (2009), realiza o traballo *Estimular la creatividad en la clase de música*, de enfoque neocondutista.

Vilar i Monmany (2001, Universidade de Barcelona) realiza un estudo titulado *De la formació inicial dels mestres d'Educació Musical a la pràctica profesional: anàlisi i avaluació*, un estudo da aplicación e avaliación dun programa didáctico de xeito cualitativo, a través dun enfoque etnográfico. Segue a avaliación de programas de Parlet e Hamilton de enfoque interpretativo. Para este fin, emprega, como técnicas de recolla de datos o cuestionario, as entrevistas, e grupos de discusión.

Malagarriga (2002) realiza unha investigación encadrada no desenvolvemento das investigación aplicadas ou denominadas investigación-acción, centrándose no estudo de caso sobre un programa musical para infantil.

Sharp (2003) realiza un estudo cuantitativo, neocondutista con enfoque baseado na aplicación dun programa didáctico musical para as/osp quen/os no desenvolvemento musical e a súa validación a través da aplicación de pre e postest. Foi realizado mediante a utilización de grupo control.

Rusinek (2004), realiza un estudo titulado *Aprendizaje musical significativo*. Baséase no estudo de tese realizado durante o 2003. Emprega estudo de test, con grupo control.

A **Psicología cognitiva** durante os anos sesenta centra a súa atención nos procesos cognitivos básicos (percepción, atención e memoria) e aparece como a alternativa á teoría condutista, desenvólvense ferramentas básicas para a análise do pensamento docente, caracterizado pola orientación á acción través da elaboración de esquemas (A. I. Pérez e Gimeno, 1988), constituíndo a planificación o seu concepto fundamental. Segundo Bruner (1998, p. 19) a idea “era recuperar la “mente” en las ciencias humanas después de un largo y frío invierno de objetivismo” e engade que “ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y ser plausibles sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana” (Bruner, 1998, p. 133).

Neste enfoque paradigmático podemos citar os seguintes traballos:

Capdevila i Solà (2008) realiza un estudo de observación sobre condutas musicais en infantes de cero a tres anos, a través da análise de datos cuantitativos (cuestionario) e cualitativos (observación) para observar as condutas musicais dos nenos pequenos.

Orlando (1993) publica unha investigación baseada na práctica onde trata de demostrar a influencia da música no desenvolvemento cognitivo, en estudantes con retraso mental. O estudo demostra que a utilización da música nas clases para aprender a manexar o diñeiro son significativamente máis efectivas. Ademais, crea unha guía de recursos musicais para reforzar o ensino de educación especial.

Camacho e Durán (2006) realizan un estudo de metodoloxía analítica-educativa da investigación musical, coa finalidade de desenvolver procesos formativos de sensibilización da necesidade de ensinar música nas primeira idade.

Outra perspectiva é a denominada como **Teorías Implícitas (4a)**, que aborda a relación entre os coñecementos persoais vinculados coa cultura e as Teorías Formais, relacionadas co proceso de formación docente (Marrero, en Rodrigo, Rodríguez e Marrero, 1993) desde un punto de vista socioconstrutivista. Conforman o que se denomina como Pensamento Práctico do profesor (Perez e Gimeno, 1988).

Angulo (en A. I. Pérez Gómez, Barquín e Angulo, 1999, p. 291) considera o **Pensamento Práctico do profesor**, como o desenvolvemento da análise docente desde o seu coñecemento. Trátase dun coñecemento desde os docentes e non sobre eles. Carter (1990, p. 299), citado por Angulo (en A. I. Pérez Gómez, Barquín e Angulo, 1999, p. 299) di “el conocimiento práctico en aquel que “los docentes tienen de las situaciones de clase y los dilemas con los que se enfrentan actuando propositivamente en dichos ámbitos”; conocimiento que puede ser analizado a través de las “comprensiones personales que los docentes poseen de las circunstancias prácticas en las que trabajan” (en A. I. Pérez Gómez, Barquín e Angulo, p. 300). Podemos ver tamén Feiman, Nemser e Floden (en Wittrock, 1986). Isto implica para algúns estudosos, en opinión de Cruz (1998), considerar a afectividade, a emoción, e as experiencias concretas do docente, dado que se expresa en teorías en acción, e sería moi difícil acceder a esta información desde fóra do docente (Connelly e Clandinin, en Halkes e Olson (Eds.), 1984). Desenvólvense estudos sobre o pensamento docente que teñen en conta a forte carga emocional do desenvolvemento docente, ademais de reportar importantes aspectos de complexidade (J. Torres, 1991): “Estos autores (Shavelson y Stern, 1981) sostienen que no es sencillo para los investigadores estudiar los pensamientos, juicios y decisiones de los profesores, pues, “para comprender la enseñanza debemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción” (p. 457). Clark y Peterson (1986, *Apud.* en M. H. García, 2003, p. 112) presentan un modelo sobre la relación del pensamiento y la acción del profesor, que analizan en tres categorías: a) la planificación del docente, b) sus pensamientos y decisiones interactivos y c) sus teorías y creencias”.

Neste paradigma podemos encadrar o traballo de M. C. Fernández (2002) sobre *Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos; presencia y usos*. A intención do estudo é coñecer a utilización por parte das/os docentes de primaria e secundaria, dos medios audiovisuais, informáticos e Novas Tecnolóxicas, para que e como os utilizan, así como as preconcepcións que teñen sobre estes materiais.

Contamos tamén co estudos de J. C. Fernández (2004) titulado *Medios y materiales en la educación física. Un estudio en secundaria en la provincia de Sevilla*. É un estudo que pretende ampliar o coñecemento actual sobre os materiais didácticos empregados nas clases de Educación Física. Realiza unha análise que persigue coñecer como se insertan os medios e os materiais na práctica docente da Educación Física e a súa presenza real nos centros, situándose no contexto xeográfico da

provincia de Sevilla e no nivel educativo do ensino medio (segundo ciclo de ESO), a fin de establecer as actuais necesidades reais do proceso educativo específico da educación Física.

Aparecen, tamén, propostas metodolóxicas relacionados coa **Antropoloxía Social**. Destacan nos últimos anos, o desenvolvemento da fenomenoloxía (Ihde, Don, 2005) e a fenomenografía (Marton (en Mandl, Corte, Bennett, e Friedrich (eds.) 1990, pp. 601-616); Argüello (2009) ou Garrido (2009), se ben, imos citar a etnografía como un dos métodos máis prolíficos no estudo do pensamento docente:

“La investigación etnográfica de procesos educativos se desarrolló inicialmente en los países anglosajones en la década de los sesenta. La etnografía provenía de la antropología y de la psicología cualitativa y pronto constituyó una opción radicalmente diferente de los paradigmas dominantes en la investigación educativa, que derivaban generalmente de la psicología experimental y de la sociología cuantitativa”

Rockwell (1985)

Jackson (1991, p. 30, *Abud*. M. H. García, 2003, p. 109) como iniciador e máis importante expoñente destas propostas metodolóxicas aplicadas ao coñecemento docente empeza a empregar o **método etnográfico** coa idea de chegar a analizar os procesos internos que determinan a acción docente na aula. Establece desta maneira a distinción das tarefas do mestre no momento mesmo de desenvolver o seu labor (en presenza do alumnado) e nos momentos de reflexión dela (sen a presenza do alumnado), que denomina como ensino interactivo e preactivo. Esta perspectiva terá un importante desenvolvemento ata a actualidade, onde podemos citar diversas metodoloxías como novidosas técnicas de campo e a análise de diferentes concepcións dos fenómenos estudados, como nos indica Rockwell (1985): “La etnografía ofreció un retorno a la observación de la interacción social en situaciones “naturales”, un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio.” Neste sentido cita esta autora, no mesmo lugar, as guías de campo de Whiting, Hilger e Henry, a “nova etnografía” ou “etnografía semántica” de Spradley, a “micro-etnografía” asociada a Hymes e Cazden (que converse no interaccionismo simbólico e na etnometodoloxía), e a “macro-etnografía” (con modelos diferentes derivados da ecoloxía cultural e da teoría de sistemas).

Bresler (2004) realiza un estudo de análise contextual base cualitativa onde combina a observación, a entrevista e a análise de materiais

Aróstegui (2004)¹³⁶ desenvolve un estudo de base cualitativa, fundamentado na utilización das técnicas de observación en aula e entrevista en profundidade, así como a análise de documentos, para a realización dun estudo descritivo-interpretativo.

Ocaña (2006) realiza un estudo biográfico narrativo, baseado na utilización da técnica cualitativa da entrevista semi-estruturada para realizar unha análise da carreira profesional docente.

Pola súa banda, Garrido (2009) realiza un estudo sobre as *Creencias sobre el rol de las Tecnologías de Información y Comunicación en la formación inicial de docentes: Explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios*. É un estudo de perspectiva fenomenográfica, que aborda a análise do coñecemento das creencias sobre as TIC na formación docente. É un estudo innovador pola abordaxe da metodoloxía e os descubrimentos sobre o coñecemento docente, desde as creencias sobre as TIC na súa formación e as súas repercusións.

Reimer (1967), Leung e Ying (2005), Giráldez (2005), Ocaña (2006), M. Alsina (2006) e Oriol (2006), son estudosos que no ámbito musical realizaron estudos dentro desta liña de investigación.

Para comprender mellor as investigacións desenvolvidas a redor do pensamento docente, imos comentar moi brevemente, a influencia da **Teoría Curricular** como crítica á Teoría Curricular Tradicional. Desenvólvese sobre todo a partir dos anos setenta, descarta a idea da teoría anterior de considerar ao docente como emisor e executor do currículo preestablecido por expertos e non produtor do mesmo. Aparece así a orientación empírico-conceptual que representou unha visión innovadora que estaría baseada na participación activa docente na toma de decisións educativas, a partir do propio razoamento práctico, aceptando así as consecuencias da súa propia acción.

Aquí podemos citar e comentar brevemente as seguintes investigacións:

Paredes (1998) realiza unha *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros*. Estudo sobre os recursos e materiais didácticos a través da análise etnográfica de casos, para achegarse o máis posible ao contexto da/o investigada/o. Trata de desenvolver a análise do coñecemento docente sobre os materiais e recursos utilizados na etpapa de primaria. É un estudo exhaustivo dos materiais e recursos.

¹³⁶ Aróstegui Plaza, J.L. (2004). Formación del profesorado de educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista electrónica Complutense de Investigación de Educación Musical*. 1 (6), 1-9.

J. Rodríguez (2000, Universidade de Santiago de Compostela) desenvolve o estudo *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Un estudo baseado na utilización do cuestionario como forma de achegamento á percepción docente, sobre os materiais curriculares elaborados a partir da reforma educativa da LOXSE, focalizado no contexto galego.

J. B. Romero (2003a e 2003b, Universidade de Huelva) escribe *Los medios y recursos para la Educación Musical Primaria*. Este estudo que está baseado no deseño dun traballo de carácter descritivo, no que aborda a clasificación dos medios e recursos musicais e a análise do coñecemento e utilización que ten o profesorado de primaria que imparte música. O estudo o realiza a través das técnicas de cuestionario e entrevista.

Zapico Barbeito (2006) realiza o traballo *As persoas maiores nos materiais curriculares impresos de Galicia. Unha aproximación inicial*. É un estudo de análise de contido, como procedemento analítico da investigación. Nesta análise desenvólvese o percorrido polo coñecemento da imaxe da vellez nos libros de texto de Galicia, utilizando os dirixidos ao desenvolvemento curricular da lingua e de coñecemento do medio no ensino primario.

Outro, da mesma liña de investigación, relacionada coa análise de contido do libro de texto, é a investigación de Ferreira Delgado de Paiva (2008, Universidade de Santiago de Compostela) titulado *As dificultades de aprendizaxe e os materiais curriculares. Um estudo dos manuais escolares do primeiro ciclo do ensino básico*. Neste caso, o traballo de investigación desenvólvese a través da creación dunha guía de análise e avaliación das dificultades de aprendizaxe nos materiais escolares, analizados neste estudo, na procura de desenvolver un estudo sobre as dificultades que comporta un material, neste caso dirixido a aprendizaxe no 1º ciclo do ensino básico, a través da súa análise, con ollos abertos, a través da aplicación da guía.

Brufal Arráez (2008) realiza un estudio sobre a trayectoria dos componentes das sociedades musicais de Alicante.

Refsum Jensenius (2007) desenvolver unha análise fenomenológica de diferentes programas de intervención baseados no movemento e a música.

Wai-Chung (2007) realiza un estudo de carácter exploratorio, baseado no emprego das técnicas de cuestionario e entrevista. Responde a un estudo etnográfico para coñecer o pensamento da/o docente de música.

O estudo de Ceinos Sanz (2008) titulado *Diagnóstico de las Competencias de los Orientadores Laborales en el Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación* é un traballo de investigación que desenvolve un estudo de tipo multimetodolóxico. Utiliza o cuestionario como técnica descritiva e a entrevista como instrumento de interpretación dos datos. O estudo está centrado en coñecer a utilización que fan as/os orientadores profesionais das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC).

Dentro deste enfoque cognitivo (o pensamento práctico docente) podemos falar dos estudos baseados na **análise da Planificación Docente**, onde Clark e Peterson (en Wittrock, 1986, p. 264) presentan brevemente un resumo dos métodos de investigación utilizados e dos resultados obtidos nos máis relevantes. Calderhead (1996, p. 713) expón as características principais destacables dese proceso, onde a planificación ocorre a diferentes (M. H. García, 1993), baseada no coñecemento como elemento flexible (Calderhead, 1996), que ocorre dentro dun contexto práctico e ideolóxico (Gimeno, 1988; Díaz, 2001). Entre o importante número de estudos, destacamos o de Reimer (1967) que realiza, un estudo no que utiliza a técnica de observación, será pioneiro na investigación musical docente.

Vara Pires (2006) realiza o estudo *Os materiais curriculares na construción do coñecemento profesional do professor de matemática. Tres estudos de casos*. Trátase dun estudo baseado na análise de casos, onde realiza a análise da observación de aula, entrevista semiestruturada e a discusión da planificación do traballo, sobre os materiais curriculares. Trata de desenvolver un estudo para comprender o coñecemento docente dos materiais curriculares para o desenvolvemento das matemáticas.

Gustems (2003) opta por un estudo de paradigma cualitativo de carácter interpretativo. As técnicas que emprega para achegarse ao coñecemento do fenómeno son a análise documental (currículos, plans de estudos, artigos relevantes, etc.) e a entrevistas estruturadas con certo carácter aberto.

Oriol (2004) utiliza unha metodoloxía mixta, onde combina técnicas de obtención de datos cualitativas e cuantitativas. É un estudo que está circunscrito ao ámbito da facultade de educación da Universidade Complutense, no estudo musical universitario. As técnicas empregadas son o cuestionario, a entrevista semiestruturada e a entrevista aberta, tanto ao alumnado como ao profesorado universitario.

M. Alsina (2006) realiza un estudo descritivo-interpretativo de deseño cualitativo, onde combina, observación naturalista, notas descritivas de campo.

Queremos destacar aquí, e tal e como presenta Angulo (en A. I. Pérez Gómez, Barquín e Angulo, 1999, p. 272-311) en relación ao coñecemento docente, experto, persoal práctico, coñecemento da aula, e o coñecemento do oficio; os estudos realizados en relación á comprensión da toma de decisión dos mestres e mestras tendo en conta a súa experiencia, diferenciando entre **Profesorado Novel e Experto (4c)** (Clark y Peterson, (en Wittrock, 1986, p. 265); Díaz, 2001; Marcelo, 1987; Elbaz, (en Day, Pope e Denicolo (Eds.), 1990)) formula a importancia de integrar ao coñecemento docente os significados persoais que permiten ese coñecemento. Neste sentido, M. H. García (2003, p. 117) comenta que “la mayoría de los profesores tienen un conocimiento explícito de sus rutinas, sin embargo, tienen un menor conocimiento explícito de todos los significados relacionados con sus rutinas o fuentes”.

Dentro deste paradigma podemos comentar os seguintes estudos:

Johanson (2008) realiza *A study of the comparative perceptions of non-tenured and tenured music teachers and music supervisors regarding the needs and concerns of the teacher in music performance education*. Está baseado nunha proposta cuantitativa e emprega o cuestionario como técnica para a recolla de datos, en tres fases.

Liza Lee (2009) neste estudo, sobre música e lingua, utiliza unha metodoloxía mixta que combina métodos cuantitativos e cualitativos, inclúe o desenvolvemento do pre e post-test, así como o desenvolvemento de cuestionarios, trátase do desenvolvemento dun programa, como instrumento de intervención e a súa validación.

No estudo do **Coñecemento e Crenzas docentes**, o paso do paradigma mediacional evoluciona, innovando a súa posición poñendo o énfase no coñecemento práctico e profesional docente, que Carter (1990, p. 299) define como o coñecemento dos mestres e mestras nas condicións da aula e en relación aos dilemas a os que se enfrontan neses escenarios. Entre os estudos que podemos destacar está o de J. M. Garrido (2009) sobre as crenzas das TIC na formación inicial docente.

Dentro deste enfoque está o **Coñecemento ecolóxico da aula**, tamén definido por Angulo (en Pérez Gómez, Barquín e Angulo, 1999, p. 269-270), tratado por Doyle (1983) entre outros. Dentro deste paradigma destaca o traballo de Barry (1994) realiza un estudo de percepción de estudantes universitarias baseado na observación e análise das súas reflexións.

Como crítica á racionalidade técnica, aparece o **Coñecemento práctico persoal** (A. I. Pérez Gómez, 1988). Cuestiona a idea anterior de formular como problema unha situación práctica (Schön, 1983).

Leung e Ying (2005) basea a súa investigación na análise do coñecemento persoal práctico (Angulo, 1999, p. 291), con orientación persoal. Aínda que presentamos os paradigmas separados e circunscritos a unha serie de metodoloxías concretas, na actualidade, aínda que o concepto de paradigma segue vixente, a súa visión é máis ampla e global, permitindo a combinación de técnicas das diferentes perspectivas.

4.3. As investigacións sobre educación musical e materiais

Este apartado responde á necesidade de expoñer os achados que, en relación a este capítulo fomos quen de atopar, enumerar e encadrar dentro dos diferentes discursos pedagóxicos e de investigación. Queremos presentar, neste apartado, as liñas de investigación que atopamos, relacionadas coa educación musical, pero sobre todo cos materiais didácticos e musicais. Neste sentido as liñas de investigación responden á necesidade de definir as temáticas que, dalgunha maneira, proporcionan información valiosa para o desenvolvemento de algunha ou algunhas das partes que compoñen esta investigación¹³⁷. Catro son as orientacións comúns nas que se dirixe a nosa análise de documentación bibliográfica, neste sentido: os materiais didácticos, a educación musical, a educación infantil e o pensamento docente.

Con este propósito temos revisado un número importante de informes, xornadas, encontros e congresos publicados na literatura especializada sobre educación musical e materiais, así como no ensino infantil. Entre as fontes consultadas, están as revistas científicas e profesionais sobre educación, entre as que podemos mencionar as seguintes: Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Eufonía, Música y Educación, Orpheotron, Revista Electrónica de LEEME, Revista Creatividad y Sociedad, Revista de Psicodidáctica, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Pixel Bit, Revista de Educación, Revista

¹³⁷ Para ter información detallada das investigacións máis recentes, en relación aos materiais curriculares, véxase Martínez Bonafé e Rodríguez Rodríguez (en Gimeno Sacristán e outros, 2010, pp. 246-268). Ademais, pode consultarse Travé González (1987). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Revista Internacional de Investigación e Innovación escolar*, 65, 3-10. Sobre todo, relacionada coa temática: Charles R. Hoffer (1990). Estado actual y posibilidades futuras de la investigación en la educación musical. En Hemsy de Gaínza (Ed.). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Bos Aires: Guadalupe, pp. 53-66. E, Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: En clave Creativa.

Española de Pedagogía, Estudios pedagógicos, Perfiles Educativos, Cuadernos de Pedagogía, El siglo que viene, El artista, Revista iberoamericana de Educación, Revista de Estudios e Experiencias educativas, Infancia y Aprendizaje, In Candidus,... Ademais, consultamos revistas en inglés, de importancia internacional: Music Education Research International, Research and issues in Music Education, US-China Education Review, School Psychology International, Handbook of Research on Teacher Education, Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, Journal of Technology and Teacher Education, British Journal of Music Education, Journal of Research in Music Education,... As bases de datos ás que tivemos acceso, e que foron de interese na procura de documentación científica e de calidade investigadora son: ERIC, DIALOG, DIALNET, ISOC, TESEO, EURYDICE, entre outras. No ámbito internacional, debemos mencionar IARTEM (1998, 2002, 2005)¹³⁸, como asociación aglutinadora de estudosos de todo o mundo que debaten sobre os materiais didácticos.

As principais liñas de investigación que atopamos relacionadas coas materiais didácticos e musicais son:

a. Investigacións relacionadas coa práctica musical e desenvolvemento profesional

Reimer (1967) escribe *Development and trial in a junior and senior high school of a two year curriculum in general music*. Trátase dun estudo pioneiro no desenvolvemento da investigación docente, e no tocante á educación musical, e por iso quixemos expoñelo aquí. Realizado mediante a técnica de observación, describe a fase do proceso de revisión e codificación dos datos e análise, así como unha última fase de acordo dos datos obtidos cos suxeitos da investigación. Trátase dun traballo de campo, desenvolvido nos albores da investigación musical sobre as/os docentes.

Gustems (2003, U. de Barcelona) traballa a redor dun material concreto de música, como é a flauta, no desenvolvemento da formación universitaria, a destacar. J. Gustems Carnicer (2003): *La flauta dulce en los estudios universitarios de "mestre en educación musical" en Catalunya: revisión y adecuación de contenidos*. Nesta tese o estudioso opta por un estudo de paradigma cualitativo de carácter interpretativo. As técnicas que emprega para achegarse ao coñecemento do fenómeno son a análise documental (currículos, plans de estudos, artigos relevantes, etc.) e a entrevistas

¹³⁸Bruillard, E.; Aamotsbakken, B.; Knudsen S. V. e Horsley, M. (eds.), 1998; Selander, S.; Tholey, M. e Lorentzen, S. (eds.), 2002; e Horsley, M; Knudsen S. V.; Selander, S. (eds.), 2005.

estruturadas con certo carácter aberto. Deste xeito deseña un estudo comparativo dos datos seguindo a tipoloxía de investigación descritiva comparativa sen hipóteses iniciais, e polo tanto con carácter exploratorio.

Oriol (2004) escribe *Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental*. Este é un estudo sobre a formación instrumental do profesorado de música de primaria, realizado a través do emprego dunha metodoloxía mixta, onde combina técnicas de obtención de datos cualitativas e cuantitativas. É un estudo que está circunscrito ao ámbito da facultade de educación da Universidade Complutense de Madrid no curso 2001. As técnicas empregadas son o cuestionario, a entrevista semi-estruturada e a entrevista aberta, tanto ao alumnado como ao profesorado universitario.

Aróstegui (2004) como xa comentamos máis atrás, é un estudo de casos sobre a formación do profesorado en educación musical na universidade de Illinois. Trátase dun estudo cualitativo, fundamentado na utilización das técnicas de observación en aula e a entrevista en profundidade, ademais da análise de documentos, para chegar a describir as condicións, causas e modos polos que o alumnado universitario constrúe o seu coñecemento musical e educativo, co fin de chegar a ser mestres de música, desde un plano contextual.

Camacho e Durán (2006) escriben o traballo *Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar*. Trátase dun estudo baseado no deseño de programas (talleres) cunha metodoloxía analítica-educativa da investigación musical, coa finalidade de desenvolver procesos formativos de sensibilización da necesidade de ensinar música nas primeiras idades.

Leung e Ying Wong (2005): *El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido*. Este estudo basea a súa investigación na análise do coñecemento persoal práctico (Angulo, p. 291), con orientación persoal. Realízase a través de métodos cualitativos (baseado na idea de prácticas observables de Alexandre) para a análise dun estudo de caso, con técnicas como a observación (filmado e revisado) e a entrevista semi-estruturada á mestra e ao seu alumnado. A triangulación realizouse a través da codificación de datos cualitativos entre diferentes investigadores. O estudo realízase en Hong Kong. O obxectivo era identificar “boas prácticas” e coñecer á atribución que os implicados fan delas.

M. Alsina (2006) estuda sobre as *Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés*. Trátase dun estudo descritivo-interpretativo de deseño cualitativo, onde combina, observación naturalista, notas descritivas de campo, tendo en conta a traxectoria persoal dentro das posibles interpretacións no estudo, o uso do cuestionario e a entrevista como técnicas de recolla de datos. A triangulación resolve a validez e credibilidade do estudo. Realizouse en Inglaterra.

Johanson (2008) realiza *A study of the comparative perceptions of non-tenured and tenured music teachers and music supervisors regarding the needs and concerns of the teacher in music performance education*. Está baseado nunha proposta cuantitativa e emprega o cuestionario como técnica para a recolla de datos, en tres fases, sobre o docente da educación musical (nas súas diferentes especializacións: instrumental performing groups e choral performing groups), un estudo de enquisa sobre os distintos niveis educativos nos que este docente está implicado (elementary, middle, high school e multi-level) dos Estados Unidos de América, realizado a docentes (noveles e veteranos) e supervisores, no distrito de Long Island (New York public School districts). Neste estudo empeza dicindo que a cantidade de estudos sobre o tema musical e a docencia é baixo, se ben, existen numerosos estudos sobre as experiencias docentes nas aulas ordinarias, o cal impide, comprender a súa situación laboral:

“Differences in perceived needs and concerns among music teachers were assessed with regard to 1) teaching level: elementary, middle, high school, and multi-level; and 2) areas of specialization: instrumental performing groups and choral performing groups. An instrument created for evaluation and assessment was constructed to yield twelve scale areas of needs and concerns. The twelve scales were: 1) Classroom Management and Control (student discipline), 2) Motivating Students, 3) Evaluating, 4) Community Relations and Parental Communication, 5) Preparation and Organization of Class Work, 6) Teaching Materials and Resources, 7) Relationship with Colleagues, 8) Relationship with Supervisors, 9) Personal Development, 10) Dealing with Problems of Individual Students, 11) Music Related Competence, 12) Non-instructional Responsibilities.”

Johanson (2008, p. 2)

Johanson (2008) observou que, entre os temores dos docentes noveles, os de maior calado están relacionados cos materiais e recursos de aprendizaxe.

Ocaña (2006): *Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa*. Desenvolve un estudo biográfico narrativo, baseado na utilización da técnica cualitativa da entrevista semi-estruturada a tres informantes concretas, con características concretas de mestras de música de

primaria. O obxectivo é comprender esas realidades particulares, de tal maneira que poidamos definir puntos de conexión xeral no que é a traxecto da carreira profesional docente.

Wai-Chung (2007): *Music Student's perception of the use of multi-media technology at the Graduate Level in Hong Kong Higher Education*. Este estudo de carácter exploratorio, está baseado no emprego das técnicas de cuestionario e entrevista coa finalidade coñecer as habilidades dos suxeitos no emprego das tecnoloxía en música en educación. Realízase no curso 2006 a estudantes para mestres. Trátase dun estudo etnográfico realizado nos contextos de Hong Kong e Singapore.

b. Investigacións relacionadas coa análise e avaliación de programas de intervención musical.

É posiblemente unha das liñas de investigación máis seguidas en relación á educación musical e a elaboración de materiais (programas de intervención, propostas didácticas, programacións, etc.). Podemos mencionar os estudos de Malagarriga (2002), Bermell (2003) ou Capdevila (2008), entre outros. Nestes estudos de tipo neocondutistas ou cognitivo, é frecuente o desenvolvemento dun programa ou aplicación dun recoñecido e analizar os resultados obtidos. A maior parte deles conclúen que a educación musical e o desenvolvemento a través dela contribúe positivamente no desenvolvemento xeral do individuo. Algúns destes estudos propoñen fases de formación para o profesorado que, polo xeral, ten unha formación mínima no que se refire ao desenvolvemento musical nas aulas.

O estudo de V. Alonso (2003), titulado *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*, desenvolve un programa de intervención baseado en actividades musicais fundamentado no xogo infantil, baseado na análise de tests de atención visual e auditiva. O estudo é lonxitudinal, onde se aplica o programa de intervención PIMAAR de Alonso y Lafuente (1998) modificado seguindo o programa de PIAAR de Gargalo (1993) dando como resultado o programa denominado PIMAA.

O traballo de Bermell (2003, Universidade de Valencia) titulado *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria*. Tese de doutoramento. Universidade de Valencia, que elaborou o programa de intervención PIMM (Programa de Interacción de música e movemento) para escolares, co que demostrou, que os procesos cognitivos poden ser estimulados combinando tarefas musicais e de movemento, desenvolvendo

hábitos de escoita, autocontrol e experiencias gratificantes en equipo, dando lugar a un incremento da atención así como da autoestima. Segue un modelo neocondutista, da aplicación efectiva dun programa en situación de ensino e aprendizaxe.

Gauthier e Dunn (2004) desenvolven un estudo, titulado *Comparing two approaches for teaching rhythm reading skills to first-grade children: a pilot study*. Este estudo baséase na comparación de dúas metodoloxías para a aprendizaxe do ritmo en nenos e nenas pequenas (Additive Approach e o Subdivision Approach), coa finalidade de comprobar a súa eficacia. A metodoloxía de investigación aplicada foi a de pre e post test, de carácter cuantitativo, do paradigma proceso-produto. A recolla de datos realizouse empregando a gravación en vídeo. Os resultados dos dous investigadores serviron para triangular os resultados do estudo.

Vilar i Monmany (2001, Universidade de Barcelona) realiza un estudo titulado *De la formació inicial dels mestres d'Educació Musical a la pràctica profesional: anàlisi i avaluació*, un estudo da aplicación e avaliación dun programa didáctico de xeito cualitativo, a través dun enfoque etnográfico. Segue a avaliación de programas de Parlet e Hamilton de enfoque interpretativo. Para este fin, emprega, como técnicas de recolla de datos o cuestionario, as entrevistas, e grupos de discusión.

Malagarriga (2002) escribe *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, un estudo que ten o propósito de comprobar as posibilidades do alumnado de cinco no coñecemento dos contidos musicais. Deste xeito o estudo presenta a creación e desenvolvemento dunha proposta didáctica, así como os seus materiais, e a súa posterior análise e validación. Esta proposta de investigación encádrase no desenvolvemento das investigación aplicadas ou denominadas investigación-acción, centrándose no estudo de caso.

Sharp (2003) titula o seu traballo como *Classrooms and curriculum come alive with music: a sequential approach of teaching music to elementary students using daily oral music lessons*. Menlover, Ronda, Ed. Rural Survival: American Council on Rural Special Education Proceedings. Trátase dun estudo cuantitativo, neocondutista con enfoque baseado na aplicación dun programa didáctico para o desenvolvemento musical e a súa validación a través da aplicación de pre e postest. Foi realizado mediante a utilización de grupo control.

c. Investigacións relacionadas coa catalogación dos materiais didácticos e musicais.

No ámbito do noso país non atopamos estudos que especificamente realicen catalogacións. No caso de Gregor (1984) a súa intención era tratar de unificar os materiais relacionados coa música nunha única bibliografía existente. No caso de Mack (1997) desenvolve un catálogo de materiais para organizalos nas bibliotecas de maneira que o acceso a eles sexa máis fácil por parte do alumnado.

d. Investigacións relacionadas coa execución musical.

Barry (1994) realiza un estudo sobre o pensamento docente, relacionado co pensamento pre e interactivo, que se desenvolve en estudantes universitarios, tendo en conta a análise da súa percepción en relación ao uso que facían dos materiais musicais no ensino elemental.

Latorre e Casanny (1999) realizaron un estudo relacionado coa análise da atención, a percepción e a memoria a través dun programa de intervención musical para docentes de conservatorios.

e. Investigacións relacionadas co materiais didácticos e musicais.

Esta é unha liña de investigación bastante recorrida na literatura científica da análise dos materiais. Destacamos algúns dos traballos, para ofrecer a imaxe da importante variedade de análises que podemos realizar, en función de cada tipo de material didáctico e musical:

Paredes (1998), desenvolve un estudo etnográfico sobre a utilización dos materiais didácticos na etapa de primaria de diferentes áreas de coñecemento, entre as que se inclúe a educación musical.

J. B. Romero (2003a) realiza un estudo, antes mencionado sobre o coñecemento e utilización que fan as/os docentes dos materiais musicais na etapa de primaria.

G. Vicente (2009) realiza un traballo de análise e avaliación dos materiais curriculares impresos de primaria (libro de texto) para o desenvolvemento musical (concretamente) o relacionado co movemento.

f. Investigacións relacionadas desenvolvemento musical (entrenamento, eficacia,...).

Son liñas de investigación que xiran a redor do estudo de capacidades específicas, sobre todo en relación á atención á diversidade, en relación ao momentos, á adquisición de destrezas este. Sobre todo atopamos traballos desenvolvidos en Inglaterra e so Estados Unidos de América.

Destacamos un estudo, o de Charlene e Orlando (1993) que realizan un un traballo no que conclúen que amúsica mellora as capacidades do alumnado con retraso mental.

Barry (1994): *Promotin reflective practice among undergraduate education majors in an elementary music methods course. Annual Meeting od de Mid-south educational research association (Nashville, TN)*. Trátase dun estudo de percepción de estudantes universitarias en relación á utilidade e o uso que farían de métodos musicais en ensino elemental e primario. O estudo estivo baseado nas observacións realizadas aos e polos estudantes e da análise das súas reflexións, tanto na observación de episodios educativos como en prácticas de laboratorio dos métodos de música nas clases infantís.

Latorre e Casany (1999). Elaboraron un programa de intervención musical para estudantes de conservatorio, co que conseguiron mellorar as capacidades atencionais, perceptivas e memorísticas a un nivel significativamente superior ao acadado por un grupo control.

Rusinek (2004), realiza un estudo titulado *Aprendizaje musical significativo*. Baséase no estudo de tese realizado durante o 2003. Emprega estudo de test, con grupo control, coa administración dunha proba de significatividade da asimilación de conceptos musicais a alumnado de secundaria, isto é, desde unha perspectiva psicométrica. Desenvolve neste artigo a explicación da metodoloxía aplicada como profesor-investigador, como alternativa cualitativa fenomenolóxica (descrición densa) da proposta anterior, desde esta perspectiva trátase do estudo do coñecemento declarado.

Capdevila i Solà (2008, Universidade de Barcelona) realiza o estudo: *Conductes musicals dels infants 0-3. Anàlisi i validació d'una paula d'observació*. Trátase dun estudo sobre a educación musical en infantes de cero a tres anos, a través da análise de datos cuantitativos (cuestionario) e cualitativos (observación) para observar as conductas musicais dos nenos pequenos. A finalidade da investigación é

proporcionar unha pauta adecuada para a observación musical dos nenos pequenos, profundizar no coñecemento das condutas musicais dos nenos e nenas e estimar os cambios que se producen nos docentes a raíz do emprego da pauta e da súa valoración.

Refsum Jensenius (2007, University of Oslo): *Action-sound. Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement*. Realiza unha análise fenomenológica de diferentes programas de intervención baseados no movemento e a música, prestando atención á tecnoloxía musical

Gil (2009), realiza o traballo *Estimular la creatividad en la clase de música*. Trátase dun estudo preliminar de carácter neocondutista, no que, a través da aplicación dun programa de intervención e a súa posterior cuantificación (cuestionario CREA de Corbalán e outros, 2003), trátase de avaliar no alumnado a súa creatividade individual

Liza Lee (2009) desenvolve *An emprirical study on teaching urban young children music and english by contrastive elements of music and songs*. Neste estudo sobre o estudo do inglés a través da música por parte de nenos e nenas pequenos nunha zona urbana, realízase unha metodoloxía mixta que combina métodos cuantitativos e cualitativos, inclúe o desenvolvemento do pre e post-test, así como o desenvolvemento de cuestionarios por parte da comunidade (docentes e pais). É un traballo desenvolvido con catro nenas e tres nenos de Taiwan. Trátase do desenvolvemento dun programa, como instrumento de intervención e a súa validación.

Algunhas conclusións deste estudo, indican que son preocupacións reais e importantes para todos os docentes, tanto noveles como veteranos, se ben en diferente orde de prioridades e con maiores diferenzas en relación ao nivel educativo:

“An ANOVA test indicated that the tenured teachers reported significantly higher levels of concern in the areas of motivating students, teaching materials and resources, community relations and parental communication, dealing with problems of individual students and music related competence. Tenured teachers shared the same concerns except they reversed the ranking of non-tenured teachers and placed motivating students, first and teaching materials and resources second, followed by community relations and parental communication, music related competence, and dealing with problems of individual students. Whereas this finding indicates all teachers do indeed share similar needs and concerns, regardless of their experience level, the degree and rankings of their concerns may change with experience.”

g. Investigacións musicolóxicas relacionadas coa educación musical (xénero, estilos, cultura, folclore,...).

Bresler (2004) presenta a análise contextual de dous estudos de base cualitativa que combinan a observación, a entrevista e a análise de materiais (como os libros de texto), coa idea de comprender a “música escolar” como xénero, a través dos seus contexto de ensino, en función da tipoloxía de mestres de música (xeneralistas e especialistas). Realiza unha descrición dos perfís profesionais a través de viñetas textuais de seccións interpretativas referidas a contextos concretos de análise, concentrados a redor do currículo operacional de música, artes visuais, danza e drama nas escolas primarias de Norteamérica.

Brufal Arráez (2008, Universidade de Alicante) realiza o *Estudio de la trayectoria de los componentes de sociedades musicales de Alicante: Vega Baja, Medio u Alto Vinalopó*. Trátase dun estudo que combina técnicas cuantitativas (o cuestionario) e cualitativas (a entrevista e as narracións). Estuda a importancia das bandas de música en Alicante, como xeito de aprender música.

h. Investigacións relacionadas co análise dos aspectos formais dos materiais didácticos e musicais.

Díaz e Ibarrexe (2008).

Wanda May (1993) desenvolve un importante estudo de avaliación dos libros de texto de música na *elementary school* dos grados 1-6, Bryson (1982) trata de determinar cales son as actividades musicais máis frecuentes a través do uso do cuestionario. Kavanaugh (1982) analiza as melodías para cantar contidas nos libros e Harris (1985) analiza artigos e libros de texto en cinco áreas: a filosofía educativa, os obxectivos, os métodos e materiais para o ensino musical, a selección e organización das experiencias co alumnado e a avaliación do programa musical nas *elementary school*. Curry (1987) desenvolve a análise de traballos máis específicos sobre os libros de texto de música e analiza a presenza de determinados contidos musicais.

4.4. A percepción docente dos materiais didácticos e musicais

A percepción docente, é a nosa forma de escudriñar nunha realidade, coa intención de describila e interpretala, un xeito de estudar o obxecto de estudo, a través do desenvolvemento empírico deste traballo, tal e como indica Cabero (1991) e respecto da nosa análise da percepción dos materiais que fan as/os mestras/es, realizamos un estudo sobre:

- O coñecemento e uso teñen que ver coa capacitación que, esta a súa vez, depende da formación inicial e de perfeccionamento (de aí a necesidade do/a mestre/a de estar formado nos medios).
- O valor que lle damos ao medios que empregamos ou que temos ao noso alcance condiciona a actitude que teremos sobre o seu emprego nas nosas aulas.

A educación é para nós un proceso bidireccional mediante o cal se transmiten coñecementos, valores, costumes e formas de actuar. Deste xeito, podemos obter diferentes datos que axudarán a analizar o fenómeno desde o punto de vista da percepción docente dos materiais.

Unha vez desenvolvido o repaso polas investigacións máis recentes, estamos en posición de definir, para o noso traballo sobre a **percepción docente**, o proceso mediante o cal analizar a conciencia que integra os estímulos sensoriais de obxectos, feitos ou situacións e os transforma en experiencia útil. A nosa realidade é abordada desde o estudo da percepción docente, o que supón coñecer as perspectivas epistemolóxicas desde as que se desenvolveron metodoloxías concretas para analizar esta realidade.

A percepción prodúcese nun plano de acción, e a acción á súa vez, modifica a percepción nunha experiencia continua e sen divisións. A percepción implica o estudo do comportamento e das crenzas:

“Pero la integración de los medios en las instituciones educativas no sólo implica decisiones de índole técnica (qué medio elegir, con qué función, qué interacciones supone respecto a los demás elementos del acto didáctico...), sino que suscita problemas de tipo moral y ético por cuanto estas decisiones llevan implícitas concepciones sobre aspectos filosóficos, epistemológicos,, culturales e ideológicos referidos a las formas de construir y transmitir el conocimiento, los modelos didácticos que lo pueden vehicular en la enseñanza, los principios que orientan la práctica educativa y, en fin, las intenciones y finalidades a las que responde la educación (Cebrián, 1991a).”

Cabero 2007, p. 63-64

A nosa investigación, sobre os materiais didácticos e musicais, segue un enfoque curricular, que concibe os materiais (medios ou recursos) de forma integrada no proceso de ensino e aprendizaxe, como un compoñente máis que permite un mellor coñecemento da realidade en que o alumnado vive. Neste contexto, desenvolvemos a nosa análise das percepcións docentes sobre os materiais didácticos e musicais. Non se trata de determinar o *mellor* material, nin o máis eficaz, pretendemos explorar aspectos como o coñecemento docente dos materiais, o uso que fai deles, os criterios de selección, como percibe as calidades dos materiais que ten ao seu alcance, etc. (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2003, p. 148-150)

O noso estudo céntrase na descrición e interpretación do pensamento docente, coa finalidade de comprender mellor os procesos que acontecen na aula. Na Sexta Comisión da Conferencia Nacional de Estudos para o Ensino (USA, 1975) dirixida por Shulman, recóllese a idea do psicólogo cognitivo Simon (citado en Ballesteros Gómez, 2000), onde se presenta ao docente como un profesional reflexivo:

“El procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos,...) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores que se centran en expectativas, juicios y percepciones que influyen en los comportamientos. A partir de las obras de estos precursores, la investigación sobre el pensamiento del profesor no ha hecho más que extenderse y profundizarse”

Ballesteros (2000, p. 12)

Do mesmo xeito, na parte interpretativa do estudo, temos en conta os estudos sobre as *Teorías implícitas do profesorado*. Munby (1982 e 1983) considera que na investigación do docente enfrontámonos a dous dilemas: o dilema da linguaxe e o significado e o dilema do contexto.

Alimentámonos das propostas do *Pensamento Práctico Docente*, e será en función desta filosofía de investigación educativa que desenvolvemos todo o noso traballo de investigación. Se observamos os contidos das investigacións en educación realizadas nos últimos tempos (Galera Gómez, 2008), o material co que se fai a educación é un contido aínda pouco valorado e investigado. Ademais, o número de profesores universitarios con esta especialización ou o número de materias e a súa duración nos cursos de maxisterio ou pedagogía son aínda minoritarios e non todas as universidades consideran a necesidade de traballar este tema no ensino superior, por exemplo. A partir, da análise das percepcións docentes dos materiais musicais poderemos identificar os indicadores de necesidade que, xa sexa pola súa incidencia

ou pola súa escasa ou nula presenza, proporcionan unha información útil para ser tida en conta na etapa de profesionalización (Paredes, 1998, p. 23).

O noso estudo segue un **paradigma socioconstrutivista**, baseado na análise dos fenómenos humanos desenvolvidos en contextos sociais concretos mediante a construción (conceptos e prácticas), resultado da invención realizada nunha sociedade específica cultural e no tempo (Garrido Miranda, 2009, p. 184).

Nun primeiro momento, consideramos a **opción neopositivista** para o desenvolvemento metodolóxico do noso estudo. Abordamos a análise da realidade desde a utilización de técnicas estatísticas e elaboramos hipóteses para o desenvolvemento do noso estudo. Sen embargo, pouco a pouco, atopamos importantes limitacións que impedían obter unha satisfacción científica e educativa en relación aos resultados.

As propostas epistemolóxicas do paradigma neopositivista non teñen en conta os imprevistos, e o xurdimento de eventos e situacións non abordados no Marco Teórico con anticipación non podían ser incorporados na investigación e polo tanto non podían converterse en aspectos susceptibles de ser analizados no transcurso dela. Polo tanto, ao longo do traballo de elaboración das fases da nosa investigación, que iniciamos desde esta perspectiva teórico-analítica, nunha fase previa e exploratoria das posibilidades metodolóxicas do estudo en función da súa aplicación empírica, deron como resultado a imposibilidade a abordar a realidade a analizar desde aquí, ou unicamente, tendo en conta as posibilidades epistemolóxicas desta raíz. Démonos conta, entón, da necesidade de valorar máis polo miúdo a epistemoloxía educativa no campo do pensamento docente, para non caer na tentación de reducir o método “a un conxunto de etapas y procedimientos que todo científico debe seguir si desea tener éxito” (Méndez, 2000, p. 530) dando hexemonía ao método empírico-analítico de base positivista como a única posibilidade, deixando se explorar outras propostas epistemolóxicas presentes no contexto social, como a hermenéutica, a fenomenoloxía, a etnometodoloxía ou a fenomenografía. Sandín (2003, p. 21) reclama que os investigadores e investigadoras observen máis de preto a epistemoloxía educativa e definan claramente o punto de vista das súas indagacións, xa que escolla dunha perspectiva en concreto perfila e modula os procesos de investigación e esixe unha resposta, aínda que sexa tentativa, de tipo filosófico, teórico e epistemolóxico.

Como investigadoras/es en ciencias da educación asumimos que a reflexión é fundamental na selección do paradigma que orientaría a nosa investigación. É só a

través dunha decisión teórico-epistemolóxica meditada, podíamos evitar que o paradigma escollido se convertira nunha “camisa de forza”. A investigación en educación responde a diferentes propósitos, excluíntes entre si segundo a perspectiva epistemolóxica asumida.

Foron momentos delicadísimos, reconsiderar as nosas propostas de análise, as nosas bases teóricas e mesmo a nosa propia capacidade para reorientar o estudo cara ao desenvolvemento de novas consideracións de tipo empírico, que afectaban ao noso coñecemento teórico do obxecto de estudo e das súas posibilidades epistemolóxicas que o modificaban e o transformaban. Pero pensamos que, lonxe de continuar coa perspectiva inicial, debíamos construír unha nova lupa, a través da que poder mirar o prisma da percepción docente dun xeito o máis amplo posible para nós, o máis concreto posible para os docente, e ao mesmo tempo, susceptible de ser xeneralizado a través dunha análise holística, social e parcial (en función das realidades captadas).

A investigación educativa, como toda disciplina científica, baséase en perspectivas epistemolóxicas diferentes e antagónicas que subxacen e orientan os procesos de investigación. A partir deste recoñecemento podemos evitar o predominio dun único tipo de aprendizaxe, e desenvolver unha metodoloxía complementaria e aberta.

A decisión de empregar a **perspectiva epistemolóxica cualitativa**, estivo determinada pola nosa condición de docentes-investigadores, susceptibles de poder interpretar con sensibilidade a vida social, cultural, e produtiva do grupo profesional e escolar ao que pertencemos, desde a propia perspectiva dos actores como base de ensino e de desenvolvemento do currículo. Esta perspectiva promove unha investigación educativa orientada a coñecer e dilucidar os procesos, eventos, significados, contextos particulares, sen illalos do todo social. Suxire investigar para comprender e interpretar a realidade socioeducativa (escola, ambiente docente,...), sometida a estudo, é dicir, analiza os significados, intencións e crenzas dos que a viven:

- supón investigar para transformar unha determinada realidade socioeducativa ou de grupos que viven, actúan e despregan estratexias de acción social nelas;
- supón investigar para identificar en profundidade potenciais formas de cambio nas estratexias de aprendizaxe, nas relacións escola-comunidades,

docentes-alumnos, e no noso caso particular, as relacións que se esbalecen entre docencia e material.

Ademais, a perspectiva epistemolóxica cualitativa presenta a realidade socioeducativa como unha construción social, asume que non existe unha certeza total e un carácter complexo da realidade observada desde unha condición máis humana:

“No busca esconderse o disfrazarse detrás de unha vestimenta de objetividade... para analizar los fenómenos. Busca al hombre y a la mujer desde la propia persona... Desde como ellos ven, aunque no tengan palabras exactas para expresarlo, o no tengan tiempo o interés para desvelarlo.”

Tójar (2006, p. 145)

Na percepción docente está implicada a **demarcación contextual**, tendo en conta para o noso estudo, o lugar de traballo (que facilita ou non a continuación na formación docente, por exemplo), a **interacción de cada persoa co fenómeno**, o que é a formación e preparación musical, así como as facilidades para achegarse ao tema da música e os seus materiais, e por último, debemos ter en conta a demarcación fenomenográfica, que implica non só o contexto escolar, senón tamén a realidade circundante, e ter en conta non só o propio docente, senón tamén os profesionais que traballan ao seu redor e as dinámicas que se producen entre eles.

Partimos dunhas características da investigación que facían difícil quedar cun enfoque de corte descritivo e cuantitativo. En primeiro lugar, este estudo céntrase no pensamento docente, e polo tanto, debiamos de ter en conta aos suxeitos como protagonistas do seu contexto social e cultural, para comprender a súa percepción, pero sobre todo, porque son eles mesmos os que constrúen a realidade nunha interacción recíproca entre suxeito e cultura (Ramírez, 2005; Sperber, 2005; citados por Garrido (p.183, 2009).

Polo tanto, co emprego desta técnica procuramos ter unha visión sistémica e interrelacionada sobre o xeito en que se configura o pensamento docente (enfoque estrutural, dialéctico, interdisciplinario):

“Cada elemento no solo se define por lo que es o lo representa en sí mismo, sino y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás.”

Martínez Miguélez (2006a, p. 46)

Pero sobre todo, porque a propia investigadora é partícipe dunha mirada concreta, e atribúe ao coñecemento desta investigación o seu carácter situado a partir das experiencias que o suxeito que analiza vivencia ao longo da súa vida (Crotty, 1998).

O noso marco epistemolóxico é de perspectiva socioconstrutivista, pois os fenómenos acontecen en contextos sociais particulares mediante construcións, como conceptos ou prácticas, resultado dunha invención realizada nunha sociedade específica e temporal.

Crotty (1998) identifica tres supostos na caracterización:

- Os significados son construídos polos seres humanos de acordo á maneira en que interpretan a súa interacción co mundo.
- O sentido do que as persoas fan durante a interacción co mundo está baseado na súa visión histórica e social do contexto ao que pertencen, e
- o xurdimento dos significados é sempre social, xurde de e a través da interacción nunha comunidade humana.

Buscamos desde esta mirada unha visión do obxecto de estudo interpretativa, indutiva e hermenéutica (Sandín, 2003), para comprender os fenómenos estudados, non só respecto do comportamento evidente que as persoas reflicten mediante feitos, senón e con especial interese, desde o substrato da intención que subxace á práctica, aquilo que non sempre resulta evidente, observable ou medible nas realización obxectivas, e que require unha aproximación no contexto onde se orixinan. Recoñécese neste tipo de deseño de investigación que o pensamento e os actos dunha persoa responden a un proceso complexo de interacción que opera nun escenario natural, de acceso e implicación que supón o aspecto clave a revelar (coñecer e comprender) para o suxeito participante.

O papel da/o investigadora/r, neste tipo de investigacións é moi importante, como intérprete do observado ou escoitado de parte dos suxeitos do contexto. Neste sentido, somos unha parte inseparable do estudo. Así e todo, algúns autores indican que unha interpretación de primeira orde é so posible para quen vivencia os fenómenos e conclúen que, sempre, a/o investigadora/r social termina realizando unha interpretación de segundo ou incluso de terceiro nivel (Geertz, 1987, p. 28).

Presentamos as principais características dun estudo fenomenográfico, segundo o exposto por Garrido (2009, p.188-189), aspectos nos que concordamos:

- Permite utiliza múltiples miradas coas cales o investigador realiza unha montaxe ou “bricolaxe” simultáneo da información (Denzin e Lincoln, 2005, pp.1-32).
- Explora os problemas sociais e humanos a partir de métodos que permiten obter unha construción complexa, holística, baseada na voz dos propios informantes da investigación (Creswell, 1998).

- É flexible e emerxente, o que implica que o investigador constrúe un desenvolvemento investigativo en vivo, meridan a exploración, a participación e a reelaboración do deseño de investigación (Pérez Serrano, 2004).
- É unha actividade sistémica que busca comprender en profundidade un fenómeno co fin de tomar decisións, transformalo e desenvolver coñecemento (Sandín, 2003).
- Implica catro procesos cognitivos que debe realizar o investigador co fin de propiciar unha boa investigación: comprensión, síntese, teoría e recontextualización (Morse, 2005, pp.53-76).
- Centra o seu estudo na experiencia vivida procurando revelar, describir e interpretar os significados dos suxeitos mediante procesos de intensa reflexión investigativa (Van Manen, 2003).
- O seu obxecto de estudo é a acción humana (significado que ten para a persoa) por oposición á conduta humana (acto físico ou reflexo do fáctico). (Medina Moya, 2005).
- Oriéntase á análise de casos concretos na súa particularidade temporal e local, tomando as expresións e actividades que realizan as persoas nos seus contextos locais (Flick, 2004).
- As accións humanas están rexidas po un sentido subxetivo que permite caracterizar aquelas polo significado que posúen para o suxeito (Gómez, Latorre, Sánchez, e Flecha, 2006).

Escollemos esta opción, pola nosa condición persoal e profesional da propia investigadora: docente especialista, en infantil e música, e investigadora do fenómeno material en educación musical infantil. Adoptamos unha perspectiva en segundo plano (Marton, 1981). Non tratamos de describir as cousas “tal e como son”, máis ben, intentamos determinar a aparencia que teñen esas cousas para as persoas implicadas, despois de todo, o ser humano fundamentalmente experimenta e interpreta a realidade, de aí o noso interese por coñecer os contidos das descrições sobre a interpretación e experimentación que fan dos materiais musicais: as características das formas en que os fenómenos son interiorizados, interpretados e experimentados é unha cuestión, por definición, de tipo cualitativo e a fenomenografía proporciona descrições de natureza relacional, experimental, baseadas no contido e cualitativas.

Desta maneira, podíamos ter en conta a nosa interpretación da realidade na elaboración sobre a construción da realidade, como aspecto destacado da nosa condición de “docentes-investigadores”, de tal xeito que, desde unha perspectiva cuantitativa, esta condición facía perigar toda a análise do estudo e as súas conclusións. Así, deixamos fóra do noso estudo a consideración da realidade socioeducativa como unha “cousa” exterior aos actores sociais, ou como un “sistema preconcebido”, igualmente exterior ao pensamento e coñecemento dos actores, ou como unha construción epistémica” creada e recreada por mestres e mestras en condicións sociais, económicas e culturais determinadas. Para este fin, tivemos en conta que as definicións ontolóxicas sobre a realidade a analizar (material, docencia,...) e as relacións que se estableceran entre investigador e investigado (constituíndo un único ente, con puntos de vista complementarios e válidos), que ían orientar as estratexias e os procedementos metodolóxicos no noso proceso de investigación de base cualitativa:

“(…) la concepción que asuma el docente investigador al momento de interrogarse sobre cómo se construye la realidad educativa, por qué ésta es así y no de otra forma y cuáles son los significados que los actores elaboran de esa realidad donde viven y actúan, es el punto donde se aprecia la gran importancia de la epistemología en la Formación Docente, lo cual se hace extensiva a la praxis de la Investigación Educativa.”

Marquéz (2009, p. 21)

4.5. Peche

Ao longo deste capítulo tratamos de expoñer as principais liñas de investigación dos materiais didácticos e musicais, que nos últimos anos timidamente, mostran a necesidade de investigar sobre este tema. Este análise bibliográfico revela, ademais, que outros países, como EEUU, xa teñen realizado traballos deste tipo durante os anos setenta e oitenta.

Delgado (2006) considera que o estudo dos paradigmas e as concepcións epistemolóxicas que os sustentan teñen unha grande importancia nos proxectos de revisión e cambio curricular en Educación. Sobre todo porque estas concepcións van máis aló da teoría e pasan a formar parte da conduta, das accións desenvolvidas no cotián dos espazos académicos e das crenzas dos docentes:

“Están presentes y muy activas al momento que un docente se apresta a realizar una investigación; o al momento de planificar el contenido de los proyectos educativos.”

Delgado (2006, p. 13)

Este capítulo, pola súa exposición epistemolóxica, entraña un aspecto fundamental da investigación, a base epistemolóxica na que basea o desenvolvemento empírico do estudo. Nos últimos anos asistimos a unha enorme proliferación de estudos en relación á percepción docente. Desde enfoques baseados no coñecemento persoal práctico, pasando polo estudo da aplicación de programas de intervención e con finalidades didácticas e formativas, ata estudos de casos e estudos baseados na observación de grupos.

O estudo realizado por Paredes (1998) achéganos ás investigacións realizadas sobre medios, recursos e materiais ao longo da segunda metade do século XX. Tal e como indica este autor, trátase dunha liña de investigación encamiñada a resolver problemas prácticos en contextos reais (Wing, en Castaño, 1994, pág. 281). Neste enfoque, identificamos o noso traballo coa segunda alternativa:

“En este enfoque se identifican dos tipoloxías de traballos: el análisis interno de los medios, en cuanto recursos que concretan o codifican los programas del currículo; y el análisis de los medios desde la perspectiva de la práctica de la enseñanza, es decir, cómo inciden, cómo se utilizan los medios, ya sean tecnologías nuevas o clásicas, en los contextos naturales del currículo en acción. Es un intento de identificar cuál es la pragmática de los medios por parte del profesor, al calor de una sensibilización sobre el papel de los docentes en la innovación educativa (Villar en Bartolomé e Sancho, 1994, p. 40).

También hay que recordar que otra línea de aproximación más reciente de la investigación sobre medios es la de la investigación - acción, con algunos ejemplos relevantes, como el trabajo de SOMEKH (1991).”

Paredes (1998, p. 22)

Así, a descrición e interpretación do fenómeno *material didáctico musical* no contexto do desenvolvemento curricular da música na etapa infantil, terá a súa base no coñecemento, uso e valoración da docencia que realiza esta labor educativa.

A fundamentación empírica mixta escollida para este estudo (ver *Capítulo V*), desenvolvéndose a través da realización metodolóxica de dúas técnicas diferentes, de fundamentación teórica aparentemente contraposta pero que, á postre, resultarán complementos básicos na comprensión fenomenográfica dunha realidade tan complexa, persoal e social. Estas técnicas responden, por unha banda, a análise descritiva desenvolvida a través da recolla de datos do instrumento do cuestionario autocumprimentado, e por outra banda, a análise interpretativa de carácter fenomenográfico desenvolvida a través da utilización da entrevista semiestruturada.

Colén e Defis atopan unha serie de evidencias que deben ser tidas en conta cando desenvolvemos o currículo formativo das/os mestras/es que saen das universidades:

- Los maestros necesitan desarrollar estrategias y habilidades que les capaciten para diagnosticar situaciones de partida, planificar secuencias educativas, desarrollarlas y evaluarlas. Nós pensamos que o desenvolvemento de estratexias en torno ao coñecemento, uso e valoración dos recursos é un aspecto fundamental neste punto, e en relación aos materiais, as guías representan un adecuado punto de partida.
- Necesitan entrenarse para trabajar en grupo y adoptar decisións reflexionadas y consensuadas.
- Necesitan participar en la cultura profesional colaborativa, asumiendo la responsabilidad compartida de las decisións que se adoptan en el centro y en los equipos docentes de los que forman parte.
- Tienen que iniciar su trayectoria profesional con actitudes abiertas al desarrollo profesional docente continuo, al análisis y la reflexión de su práctica docente y a actitudes favorables a la innovación y el cambio”. Nós pensamos que o desenvolvemento de estratexias en torno ao coñecemento, uso e valoración dos recursos é un aspecto fundamental neste punto.

Colén e Defis (1997, p. 4)

A PARTE METODOLÓGICA

“Ser musical es interiorizar las intenciones relampaguentes
sin perderse en ellas, refrenándolo.
Así se forma el continuo musical.”

W. T. Adorno (2000, p. 27)



Camiño Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

Introdución

A metodoloxía aparece como resultado da definición das opcións ontolóxicas e epistemolóxicas (que é e baixo que condicións podemos coñecer unha realidade social concreta), o formulamento dos problemas por resolver (obxecto de estudo), e a selección das técnicas de obtención e análise da información que vaian a utilizarse.

Expresamos nos capítulos anteriores a dimensión ontolóxica e epistemolóxica na que apoiamos este estudo. Desde a dimensión ontolóxica abordamos as interrelacións dos niveis de coñecemento individual, grupal e organizativo, tendo en conta os niveis de socialización, exteriorización, combinación e interiorización do coñecemento dos materiais. Desde a dimensión epistemolóxica tratamos de interpretar e comprender o coñecemento tácito (individual, experimental, intuitivo, intelixente e tecnolóxico) para chegar a un coñecemento explícito (no que o coñecemento é social, baseado en experiencias compartidas, culturais, onde existen normas, regras e accións institucionalizadas). Todo isto, de sorte que podemos construír un traballo cohesionado, na súa parte metodolóxica e que responde aos interrogantes que antes nos fixemos.

A metodoloxía constitúe unha das decisións máis complexas de tomar nun estudo científico. As súas consecuencias dependen de que atinemos na elección do método, no desenvolvemento do proceso metodolóxico, na aplicación das técnicas e na creación dos instrumentos que darán conta da aplicación metodolóxica. É o momento en que a/o investigadora/r debe decidir cal é a maneira en que propucará a resposta ás súas preguntas científicas, e se os recursos tomados son os adecuados ou se debe retomar a investigación desde camiños alternativos.

A parte metodolóxica non é máis que a consecuencia dun proceso que, as primeiras veces, se torna inseguro, no que a investigación camiña entre pozas abismais nos fondos azuis mariño e cheos de algas que impiden ver. É fundamental compartir este camiño, de xeito que, quen te acompañe persiga a túa mesma intención de comprender o fenómeno e que soñe, na mesma intensidade, cos mesmos pesadelos.

A elección dunha metodoloxía, ou de varias, responde a movementos epistemolóxicos, que nos encadran dentro dunha perspectiva. No noso caso de carácter sociocrítico, relacionado coa utilización de técnicas que corte neo-positivista e interpretativo. A combinación, en ciencias sociais, de diferentes metodoloxías resulta moi enriquecedora, no convencemento de que calquera fenómeno educativo constitúe

unha diversidade de realidades entrelazadas, que dun xeito único non sería posible ver de maneira digna.

A metodoloxía dun estudo aclarará só ao final do camiño se foi acertada para ir na procura das respostas. Ao final dun proceso arduo, complexo e non falto de excentricidades.

Capítulo 5. A estratexia metodolóxica

“De la elección y buen enunciado de cada pregunta depende la fiabilidad y éxito de la recogida de datos y por lo tanto de la investigación”

Azofra, M. J. (1999, p.9)

5.1. Introducción

Ao longo deste capítulo, imos dar conta, a partir da elección do paradigma de investigación, dos métodos, técnicas e instrumentos escollidos para o desenvolvemento deste estudo, en relación á formulación do problemas, as súas preguntas e os obxectivos que nos propuxemos acadar. O paradigma, denominado emerxente ou emancipador (Informe Durango, 2007, p. 9), responde a unha concepción social que está próxima ás investigacións sociocríticas:

“La investigación sociocrítica parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. Los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo.”

González Morales (2003, p. 135)

O material, como recurso educativo, constitúe o noso obxecto de investigación e nel imos centrar todas e cada una das reflexións. O estudo da percepción docente dos materiais é o que da sentido a este traballo desde o punto de vista epistemolóxico-metodolóxico. Desde un punto de vista educativo, o material, xa sexa este eminentemente instructivo e curricular ou non, constitúe a base, tal e como describimos nos capítulos anteriores, como factor importante no proceso de ensino e aprendizaxe (co que contamos ou co que non contamos), e o estudo da percepción sobre os materiais achegaranos á realidade da educación musical desde este punto de vista.

A partir desta reflexión a/o mestra/e desenvolve o seu labor de preparación para ensinar: O primeiro que pregunta, o primeiro que busca ao entrar nun centro educativo, en concreto, son os recursos curriculares cos que se conta na institución. Sobre tod,o pregunta por aqueles de carácter escrito e editorial, posiblemente porque son os máis fáciles de identificar, e son, tamén, os de máis tradición na escola actual do noso contexto. A continuación, esta/e docente, preocúpase polas características do

seu alumnado e polo espazo formativo no que actuará: a aula, o espazo dos alumnos, os recursos TIC cos que conta o centro e a súa dispoñibilidade desde a aula na que desenvolve durante máis tempo a súa labor de formación, as/os compañeiros docentes, etc.

Este capítulo constitúe o marco de referencia empírico, que describe e xustifica o método e as técnicas instrumentais que levamos a cabo na nosa investigación para a obtención e análise de datos (Díaz, Bresler, Giráldez, Ibarretxe e Malbrán, 2006, p. 24-27). Nos distintos apartados deste capítulo deixamos constancia organizada e secuencial de todo este proceso de elección, deseño, elaboración e descrición do traballo empírico desenvolvido nesta investigación. Así e todo, debemos comentar que esta organización teórica responde á consecución dunha escrita coherente e non sempre responde á realidade vivenciada:

- Definimos e xustificamos as metodoloxías escollidas.
- Concretamos o problema que pretendemos abordar.
- Acoutamos o obxecto empírico de investigación.
- Formulamos os obxectivos empíricos que nos propoñemos.
- Abordamos as hipóteses ás que queremos dar resposta e que servirán de guía ao noso traballo empírico.
- Deseñamos as fases da investigación empírica en función das técnicas de recollida de datos e a mostra seleccionada.

O método caracteriza o coñecemento científico, e este é o resultado de aplicar o *método científico* aos problemas resolubles. Etimoloxicamente, a palabra método deriva do grego: *metá* (máis alá, fin) e *hodós* (camiño), isto é, “camiño para acadar un fin” (Bisquerra, 2004, pp. 27 e ss). Podemos definir os métodos como os diferentes modos e procedementos empregados en investigación para obter os datos que se utilizarán como base para a inferencia, a interpretación, a explicación e a predición da realidade (Cohen e Manion, 1990). A pluralidade dos métodos de investigación podémola analizar en diferentes textos (Bisquerra, 2004, p. 34-37). Na actualidade a práctica investigadora en educación segue empregando predominantemente metodoloxías de corte cuantitativo (Bisquerra, 2004, p. 231). Segundo Cohen e Manion, (1990, p. 101) “la mayoría de los métodos de investigación educativos son descriptivos”¹³⁹.

¹³⁹ Díaz, Bresler, Giráldez, Ibarretxe e Malbrán, 2006, p. 32.

A modalidade de investigación escollida está condicionada por obxectivos e finalidades de corte cualitativo, se ben consideramos o emprego de varios métodos (de características ben diferenciadas). Esta investigación pretende, como xa reiteramos, centrar a súa atención na percepción dos materiais musicais necesarios, utilizados na actualidade, coa finalidade do ensino musical en concreto, centrando o seu estudo investigador na etapa de educación infantil desde o punto de vista docente. Este traballo ten un carácter contextual e baseado no currículo, que ten como obxecto de estudo os materiais didácticos para o ensino musical na etapa infantil no contexto galego no momento da entrada en vixencia da LOE como marco legislativo. A nosa investigación ten unha finalidade descritiva e interpretativa, onde os suxeitos que imos analizar son os mestres e mestras e a análise centrará na percepción que teñen dos materiais ao seu alcance. Isto axudaranos a definir o grado de implantación “real” dos medios musicais nas aulas infantís, a capacidade formativa dos mestres/as sobre os recursos disponibles, e as posibles causas do fracaso dalgúns medios, que segundo Cabero (1990) pasan por ter en conta, a capacitación do profesor no seu uso, e un modelo organizativo empregado no uso dos medios.

5.2. Marco metodolóxico

Nos seguintes epígrafes imos expor a nosa elección metodolóxica, en base ao desenvolvemento do traballo. Daremos conta das expectativas postas en cada unha das alternativas técnicas elixidas, así como tamén nas posibilidades e límites de cada corrente metodolóxica.

Así mesmo, imos expor o noso problema empírico e os obxectivos que nos propoñemos con este traballo de investigación relacionados coa parte teórica desta estudo, exposta nos capítulos precedentes neste traballo.

5.2.1. Problema empírico e obxectivos de investigación

O problema de investigación e os seus obxectivos foi exposto debidamente no *Preludio deste informe*, e aquí, comentaremos brevemente en que consiste na parte empírica do estudo, en relación ás preguntas que nos fixemos sobre o fenómeno, obxecto da nosa fascinación.

Pensamos que o obxectivo que persegue esta investigación é a comprensión do fenómeno para a mellora da práctica e a resolución dos problemas. Este marco de referencia ofrece a nosa visión do problema de investigación, explica a planificación que imos seguir e desenvolve a avaliación da súa bondade e profundidade analítica (Bisquerra, 2004, p. 80). As técnicas de investigación son procedementos operativos,

instrumentos, estratexias e análise documental para a recollida de información (Rincón, 1995, p.35).

O **problema** que expoñemos é a análise conceptual e contextual da percepción docente das/os mestras/es (de educación infantil e educación musical primaria) que imparten música na etapa infantil en Galicia, sobre os materiais didácticos e musicais, en relación ao seu coñecemento, uso e valoración. Neste sentido, observamos a necesidade de abordar a súa análise desde diferentes ángulos procedimentais para a obtención de datos e analíticos, na presentación de resultados.

Os **obxectivos** que trataremos de acadar no desenvolvemento empírico deste traballo, desembocan na necesidade de combinar técnicas:

A) No desenvolvemento da fase descritiva (técnica cuantitativa) tratamos de abordar os seguintes obxectivos de investigación:

- Delimitar o obxecto de estudo, a exposición dos materiais musicais manexados durante a etapa infantil, na tradición educativa occidental.
- Establecer as características que conforman a percepción docente (referencias e significados) respecto ao fenómeno dos materiais musicais en infantil.
- Expoñer as características da percepción dos materiais didácticos e musicais no desenvolvemento da etapa infantil, en función da especialización docente implicada no proceso (profesorado de infantil e educación musical primaria).

B) No desenvolvemento da fase interpretativa (técnica cualitativa) tratamos de abordar os seguintes obxectivos ou propósitos de investigación:

- Desenvolver unha proposta metodolóxica alternativa para a comprensión do pensamento docente, en relación ao coñecemento dos materiais, desde un punto de vista holístico.
- Desvelar as diferenzas que xurden ao contrastar as percepcións dos especialistas de infantil e de música de primaria.
- Presentar a conceptualización dos materiais didácticos e musicais, respecto da percepción docente, tendo en conta as diferenzas de tipo referencial (isto é, os significados asignados ao concepto de “material musical”) e as diferenzas de tipo estrutural (tipoloxía, características, aprendizaxe, etc).
- Describir e interpretar a percepción docente dos materiais didáctico e musicais.

- Achegar un coñecemento concreto dos materiais didácticos e musicais, para o desenvolvemento de propostas formativas para o profesorado.

Tomada a decisión de realizar un estudo deste tipo unido ás dúas vías (técnicas) de aproximación ao estudo do fenómeno, obtemos un estudo que posibilita unha comprensión holística e flexible, tanto no proceso de levantamento de datos como na súa posterior análise e interpretación.

5.2.2. O enfoque metodolóxico

Este epígrafe expón a metodoloxía seguida, e as razóns que xustifican a elección multimetodolóxica. O obxectivo que persegue esta investigación é a comprensión dunha realidade concreta, neste caso perceptiva, coa finalidade de coñecer un fenómeno concreto relacionado coa práctica educativa da educación musical na etapa infantil, nos centros educativos galegos. Desde este punto de vista, a realidade educativa non se descubre, constrúese, a través dunha visión holística. A perspectiva socioconstrutivista (de enfoque interpretativo, indutivo e hermenéutico) responde a inquietudes desde estudo, e ofrecerá o aporte metodolóxico para o desenvolvemento dun estudo destas características.

Unha perspectiva metodolóxica seguida nos últimos tempos, a emerxente, considera o emprego de metodoloxías que combinan técnicas de cuantificación e de cualificación dos datos, de maneira que resulta un xeito atractivo para os investigadores de triangular os datos cos que operan para acadar resultados posibles. Son o grupo máis numeroso dos desenvolvidos, hainos que combinan perspectiva psicométrica con investigación-acción, os que realizan estudos nos que combinan técnicas como o cuestionario e a entrevista, ou o cuestionario coa investigación-acción ou a observación. Tamén atopamos estudos con enfoques claros, como os etnográficos, os biográfico-narrativos, os fenomenolóxicos ou mesmo os de corte neo-conductista.

Na actualidade conviven sendas perspectivas, con múltiples metodoloxías e toda clase de combinacións posibles. O único límite reside na lóxica do ser humano e nas posibilidades de análise do estudo en base aos obxectivos, propostas ou hipóteses de partida.

“Los estudios contextualizados sobre medios pueden proponer soluciones para problemas prácticos en contextos reales y con aplicaciones distintas a las hasta ahora practicadas. Parecen también muy explicativos porque recogen la ecología del aula y muestran el carácter singular que tiene el uso de medios, conforme a un conocimiento práctico adquirido biográficamente y aplicado por cada maestro para cada grupo de alumnos y aula”

Bartolomé e Sancho (en Pablos Pons, 1994, pág. 53)

A nosa mirada á realidade analizada virá da man da fenomenografía. A fenomenografía non se centra exclusivamente, nos fenómenos experimentados ou interpretados polas persoas nin na forma en que son percibidos, como feito abstracto. Hai que diferenciar o obxecto de estudo da fenomenografía do proceso de interpretación e percepción dos fenómenos. A fenomenografía interésase polo contido do pensamento das persoas máis que a psicoloxía tradicional¹⁴⁰. Desde a fenomenografía, o pensamento descríbese e caracterízase a partir do que se percibe ou interpreta. A investigación nunca se separa do obxecto de percepción do contido do pensamento (por exemplo, se describen tanto as interpretacións como as formas en que se describen). Hai un esforzo por descubrir todas as diferentes interpretacións e por clasificalas en categorías conceptuais, o que leva á fenomenografía a diferenciarse da psicoloxía tradicional tamén da linguaxe empregada. A fenomenografía non emprega a linguaxe da Psicoloxía, o cal trascende o asunto a tratar. Os fenomenógrafos non categorizan a realidade senon as concepcións que posúen as persoas sobre ela. Non obstante, a fenomenografía tamén se interesa polas maneiras erróneas de interpretar ou conceptualizar a realidade. Dendo de cada un dos exemplos anteriores preséntase un dos conceptos como correcto respecto aos demais. Este feito relaciona á fenomenografía coa disciplina científica sobre a que versaban as preguntas: a pedagogía musical, neste caso. Sen embargo, a Fenomenografía tamén se interesa polas maneiras erróneas de interpretar ou conceptualizar a realidade. Por isto, podemos dicir que a fenomenografía ocuparía un lugar a cabalo entre as ciencias naturais e as tradicionais ciencias sociais (as que tratan de descubrir as leis das operacións mentais e a realidade social).

¹⁴⁰ A modo de reflexión: Os psicólogos centran os seus estudos na forma en que as persoas interpretan e perciben a realidade, atendendo ao acto en que se interpreta e se percibe esta realidade, sendo o seu obxectivo caracterizar en termos xerais os procesos de interpretación e percepción, unha vez acadado isto, a maioría dos psicólogos tratan de aopiarse nelo para explicar as diferentes interpretacións ou percepcións da realidade. Tratan de formular leis acerca das formas de pensamento e percepción que non dependan do contexto ou asunto tratado.

Giorgi (1991) define fenomenografía como o estudo empírico das diferentes maneiras en que a xente experimenta, percibe, capta, comprende e conceptualiza diversos fenómenos ou aspectos do mundo que os rodea. Desde o punto de vista do estudo dos fenómenos este enfoque, a fenomenografía, establece que, calquera cousa, fenómeno ou situación a que se enfronten os individuos, podemos identificala cun número limitado de diferenzas cualitativas relacionadas entre si.

A palabra fenomenografía non aparece na filosofía grega clásica, aínda que o interese na “descrición do que parece” remóntase ao pirronismo¹⁴¹. En tempos modernos, atopamos o fenomenalismo (a identificación da realidade dos fenómenos e os fenómeno co que está realmente presente na experiencia), por exemplo en autores como Berkeley. A fenomenoloxía moderna é unha das grandes tradicións na filosofía contemporánea e as ciencias humanas (Husserl, en Maldonado, 2003), onde destacan autores como Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur, Gadamer e Schütz. A primeira utilización do concepto fenomenografía atribúese a Ulrich Sonnemann no seu libro *Existence and Therapy* no ano 1954 (New York: Grune e Stratton).

A fenomenografía tenta establecer o fenómeno como experiencia, explorar os diferentes aspectos de maneira conxunta e o máis complexa posible. No noso caso, partimos dun caso concreto (a lectura previa dun texto relativo ao tema), desde a nosa acción de entrevistadoras/es adoptamos a posición de alentar na reflexión de determinados temas ou problemáticas, reflexionando xunto coa/o entrevistada/o dunha maneira, incluso pedagóxica.

Fenomenografía significa etimoloxicamente “descrición das aparencias” tal e como foron recollidas no estudo (do grego “phainomenon” e “graphein” o que significa “aparencia” e “descrición”): “a descriptive recording of immediate subjective experience as reported” (Sonnemann, 1954, p.344)

O emprego da fenomenografía nace da posibilidade desta perspectiva de identificar as diferenzas que as persoas atribúen a un fenómeno en función da súa participación e pertenza, entre outras, a unha cultura, comunidade ou xénero (educación infantil ou educación musical). Así e todo, a súa utilización é aínda baixa:

¹⁴¹ Nesta escola, toda percepción ten un valor relativo, e en todo caso, a opinión está fundamentada na tradición. Lonxe de considerar “dogma” o noso estudo, pensamos como os filósofos escépticos, poñendo en dúbida os nosos propios resultados.

“La fenomenografía se preocupa de las diversas formas por las cuales las personas experimentan un mismo fenómeno que configura su realidad, focalizándose en lo que los sujetos perciben, conocen y hacen con el fin de desenvolverse al interior de un determinado contexto natural.”

Garrido (2009, p.197)

O obxecto de estudo da fenomenografía é a descrición e análise das variacións que xurden no pensamento e significado polos cales as persoas cimentan o seu proceso de interacción cun fenómeno e as súas características, isto é, presta atención ás diferentes maneira polas que se desenvolve a experiencia humana (Marton, Dall’Alba e Beaty, 1993; Marton e Yan Pong, 2005). Estas estratexias teñen a finalidade de ampliar a rigorosidade deste estudo, a través da complementaridade e a triangulación dos datos.

Desde este punto de vista, a realidade educativa non se descubre, constrúese, a través dunha visión holística da realidade. O enfoque é global porque temos en conta múltiples dimensións, ademais dos relacionados directamente co obxecto de estudo (motivación, intereses, especialidade, espazos, elementos contextuais, culturais e socio-económicos,...). Esta metodoloxía, ten unha característica comprensiva, de xeito que enriquece e fundamenta a interpretación do estudo (Bartolomé, 1992, citado por Bisquerra (2004, p. 293).

5.2.3. O multimétodo

A distinción dicotómica da tradición científico-social a enfrontar investigación cuantitativa e cualitativa, é un tópico da investigación educativa, este “enfrentamento” é utilizado por nós coa idea de enriquecer os resultados. González Morales (2003) fala de paradigma emerxente, mentres que no Informe Durango (2007) formúlase o paradigma emancipador ou sociocrítico, como posibilidades metodolóxicas que combinan técnicas aparentemente contrapostas.

O traballo empírico desta tese é a continuación da investigación iniciada no *Traballo de Investigación Tutelado* presentado no departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC (R. M. Vicente, 2008) e onde se pon de manifesto a necesidade de coñecer o contexto docente, para comprender a situación na que se atopan os materiais didácticos e musicais para o ensino musical na etapa infantil. É básico sinalar a consideración dese traballo previo, importante para esta investigación, que fora desenvolvido desde un enfoque metodolóxico cuantitativo, de carácter descritivo, cuxo análise posterior á súa realización, revelou a necesidade do desenvolvemento dunha estratexia metodolóxica emerxente, no desenvolvemento da

súa revisión é ampliación. A partir de aquel estudo introdutorio e de carácter descritivo téñense revisado, mellorado e actualizado as diferentes partes do mesmo, de sorte que abordamos no presente traballo o desenvolvemento dunha estratexia metodolóxica que nos vai permitir abordar a realidade educativa a través de estratexias que nos posibilitan obter información sobre a percepción dos mestres e mestras en relación aos materiais didácticos para o ensino musical na etapa de educación infantil cunha mirada máis completa.

A combinación de métodos supón un enriquecemento difícil desde outra perspectiva epistemolóxico-metodolóxica. Procuramos un enfoque global, o fenomenográfico, onde ter en conta múltiples dimensións, ademais dos relacionados directamente co obxecto de estudo (competencia, intereses, especialidade, espazos, elementos contextuais, culturais e socio-económicos,...).

Este proceso metodolóxico implica unha secuenciación empírica e un proceso de enriquecemento continuado e desenvolvido ao longo desta investigación, que supón un continuo reformulamento do traballo na súa totalidade, en diferentes momentos do seu desenvolvemento e a recapitulación do mesmo. Seguindo as explicacións de Bisquerra (2004, p. 43) a nosa investigación segue a lóxica da convivencia entre metodoloxías, e sostemos que técnicas aparentemente antagónicas poden ofrecer achegas complementarias e igualmente válidas.

Os criterios da elección metodolóxica múltiple responden a diferentes necesidades da investigación. Unha, fundamental, é a consideración da investigadora como parte da investigación (como axente investigador e como docente implicada na realidade analizada). A práctica desta modalidade comporta modificacións nas crenzas, actitudes e aptitudes das persoas participantes no proceso e a investigación constitúese como estratexia formativa, relacionada co desenvolvemento profesional e coa labor do docente (Forner, 2000).

Desde unha **perspectiva cuantitativa**, utilizamos unha técnica expansiva de coñecemento, o cuestionario. Resulta de gran utilidade na realización dun primeiro achegamento á realidade obxecto de estudo, así como no establecemento da xeneralización da percepción docente. Desde un **enfoque cualitativo**, utilizamos a entrevista semiestruturada, como instrumento cualitativo de moito interese, na particularización, personalización e reflexión de determinadas respostas. Desta maneira, proporcionando á investigación coñecementos transferibles a escenarios e colectivos similares (Bisquerra, 2004, p. 47).

A elección dun proceso de obtención de datos e análise segundo unha perspectiva de multimétodo co emprego de estratexias de corte cuantitativo (o cuestionario autocumprimentado) e cualitativo (a entrevista semiestruturada e a análise de imaxes) reflicte tamén a complexidade e variedade de percepcións e principios que se constrúen e forman parte discontinua (reflexiva e autoreflexiva) dun individuo como parte dun contexto complexo dunha realidade puntual, e xurde como un intento para non “forzar as frases” significativas idiosincráticas (código propio de comunicación e expresión dun individuo o grupo) e contextuais en categorías ambiguas e informais (que conduciría a unha atenuación do poder dos datos, pois comprendemos que o poder deses datos está en relación ao contexto en que aparecen, e o significado de calquera desas percepcións e principios só aparece na súa totalidade cando podemos describilos a todos no seu conxunto (Munby, 1983).

A intencionalidade desta investigación é a de comprender, mediante técnicas de descrición e interpretación, baixo un enfoque fenomenográfico, determinados aspectos da percepción docente a través do estudo do seu pensamento. Esta investigación tenta ofrecer unha “imaxe” do coñecemento como concepto, pretende acadar a comprensión dun coñecemento determinado do pensamento, en estreita relación coa percepción docente; o que implica a interpretación analítica do coñecemento, uso, valoración e características do obxecto de estudo, que, no caso desta investigación en concreto, o obxecto de estudo son os materiais didácticos relacionados co proceso de ensino e aprendizaxe da música na etapa infantil (Erickson, en Wittrock, 1989, pp. 195-301).

5.3. Planificación da investigación empírica

A exposición que se presenta nas seguintes liñas, responde á necesidade de estruturar o desenvolvemento do traballo empírico ao longo das súas fases, de xeito comprensible para a lectura deste informe final. O resultado aparente é un tratamento lineal que non se corresponde nin coa realidade da aplicación empírica nin co desenvolvemento teórico do estudo. Así e todo, na necesidade de presentar esta planificación, describimos esta realidade de xeito ordenado.

Nun primeiro momento, existiu un debate importante sobre a necesidade de definir ontoloxicamente o obxecto de análise e por comprender a súa epistemoloxía desde o pensamento docente, como paradigma, e a tecnoloxía educativa, como disciplina, (aspectos expostos, debidamente, nos apartados correspondentes dos capítulos III e IV). Esta discusión interna e externa da investigación, mantívose durante

todo o proceso de elaboración e desenvolvemento do estudo, tanto no momento de establecer as decisións metodolóxicas, pasando pola súa revisión literaria, como durante a escrita mesma e nas conclusións deste traballo.

É por iso que, como xa indicamos, a presentación que aquí exposta non responde á secuenciación do proceso. Sen embargo, é necesario realizar unha estruturación da escrita que faga comprensible os diferentes puntos polos que, paseniño, fomos percorrendo as diferentes partes deste estudo ao tempo que as iamos desenvolvendo, na súa fase empírica, moi ligada á elaboración teórica (ontolóxico-epistemolóxica). Dicar que, neste sentido, o solapamento non supuxo unha cuestión problemática, senón todo o contrario, propiciou o desenvolvemento dun pensamento científico fluído, continuo e de ida e volta constante.

A continuación damos conta detallada das fases e das súas técnicas para a realización empírica da recolla de datos deste traballo de investigación:

O **problema da investigación** supón pór en alerta sobre unha temática de interese científico. Neste momento a investigación tórnase basicamente bibliográfica e farta de lecturas, das que discriminar as de carácter científico, as de carácter divulgativo e as de carácter técnico, e mesmo as superficiais. Desta maneira construímos a base ontolóxica do estudo, discernindo que é, como é, etc. Ademais, imos esfiañando os aspectos epistemolóxicos que nos permitirán abarcar esa base epistemolóxica do noso estudo.

A **fase exploratoria** é o momento en que tomamos as primeiras decisións sobre que é o que queremos saber sobre o fenómeno da nosa temática de interese científico. Formulamos unhas preguntas, que nos levarán a hipóteses ou obxectivos de traballo. É o momento de tomar decisións sobre unha metodoloxía concreta en base ás achegas tanto ontolóxicas como epistemolóxicas antes decididas. Deste xeito, obtemos unha primeira aproximación aos aspectos da realidade do fenómeno que queremos coñecer. É o momento de desenvolver as primeiras conclusións, de carácter preliminar.

Redefinindo as fases do estudo. Trátase dun momento de carácter transversal, no desenvolvemento do estudo, procuramos revisar o contido de todo o traballo realizado ata o momento de abordar novamente o estudo. Volvemos a cuestionarnos sobre a base ontolóxica, epistemolóxica e metodolóxica do estudo e desenvolvemos un proceso de ampliación. Trátase de abrirse a novas maneiras de mirar o obxecto de estudo, sempre na medida en que a investigación (tempo, espazo e investigadora/r) o permita.

A **fase definitiva** é a definición do estudo que consideramos máis axeitado para o coñecemento do fenómeno da nosa temática. Abordar todos e cada un dos pasos do estudo (de base ontolóxica, epistemolóxica e metodolóxica), desenvolver o traballo empírico (análise cuantitativo e cualitativo) e realizar a escrita do informe final, para dar a coñecer o estudo á comunidade científica e a quen sexa de interese.

O gráfico que se presenta a continuación, mostra o proceso que, sen ser lineal (debemos insistir), en todo caso, o seu desenvolvemento responde ás características dun pensamento en flash, onde o progreso dun aspecto propiciaba, irremediabilmente, a revisión dos pasos anteriores e posteriores xa realizados, e mesmo abría vías non reflexionadas ata o momento. Ademais, responde á parte concreta da metodoloxía, unha vez que se tiñan todos os traballos posibles dentro dos límites temporais e espaciais que nos propuxemos (a produción científica actual, e as múltiples posibilidades de atopala, na rede e fóra dela, imposibilitan que sexa posible abarcar a totalidade dos estudos actualizados que, de gran calidade científica, poderíamos atopar). Este gráfico, tampouco mostra que ocorre logo da análise, toda vez que se presentan uns resultados, que pretenden decantar a conclusións factibles e posibles na nosa realidade social concreta.

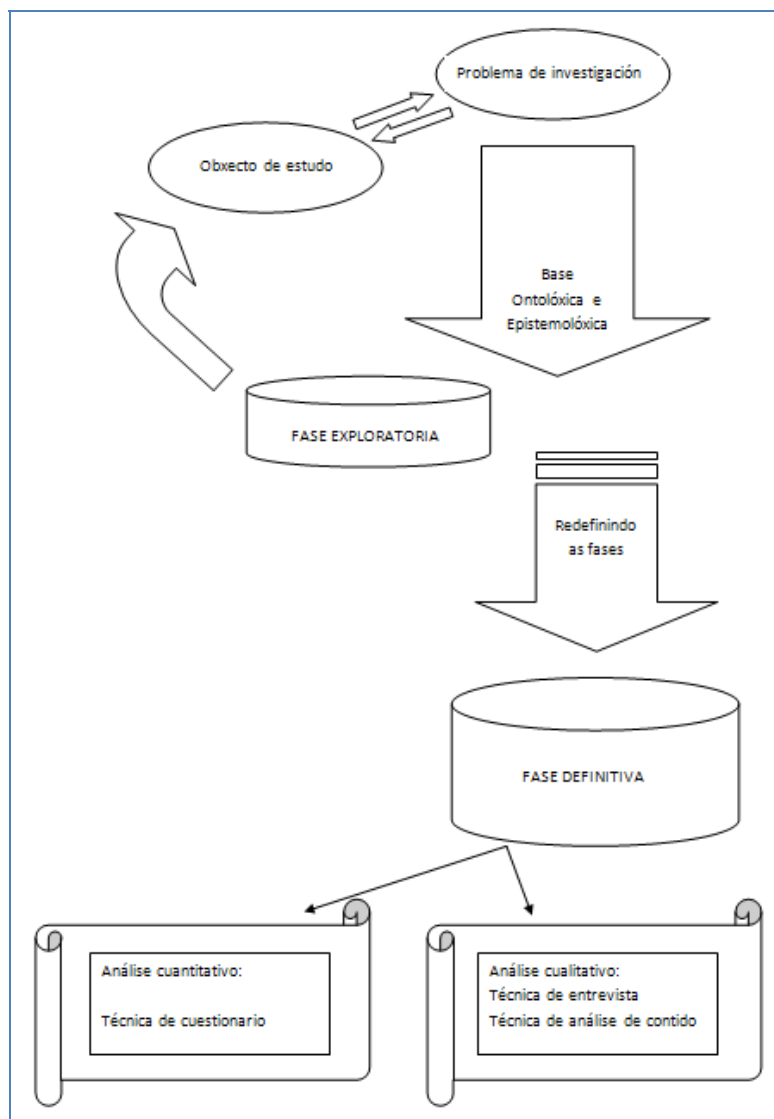


Ilustración 9 - Estructuración das fases de investigación empírica

Somos conscientes de que existes varias e útiles formas de investigación diferentes ás escollidas e que teñen dado boas análises e adecuadas respostas para o desenvolvemento de estudos de tipo social.

A nosa fundamentación anterior, pretende ser, cando menos, convincente, en relación á nosa elección e tórnase resolutive, na liña de chegar a ofrecer conclusións claras, concretas e definidas no contexto que se describe, tendo en conta o lugar e a forma en que acontecen os fenómenos que se estudan, e desde os que se pretende unha resposta científica e educativa que conteña unha importante dose de certeza científica, pero sobre cunha finalidade social.

5.3.1. Deseño do traballo de campo

O proceso de investigación responde a unha evolución en espiral, que segue unha progresión en zig-zag. As fases atópanse entrecruzadas e o traballo realízase de maneira global. Neste sentido, esta investigación ten as seguintes características estruturais:

- 1) A investigación segue unha progresión lóxica na obtención de datos:
 - a. **Fase O. Documental:** Esta fase ten un desenvolvemento transversal e continuo, cuxo obxectivo é análise bibliográfica do obxecto de estudo de carácter exhaustivo e a organización das reflexións que sobre a *observación asistemática da realidade* do fenómeno a estudar fixeron que nos formuláramos finalmente esta investigación (a través da vivencia en primeira persoa da docencia en aulas infantís, aulas de educación musical primaria nas que se imparte a alumnado infantil, salóns de actos, patios escolares, etc., de maneira que podemos constatar un primeiro achegamento ao obxecto de estudo e ao seu contexto). Isto supón que, ao longo do desenvolvemento (deseño, implementación e escrita) realizamos análises da bibliografía especializada, documentación didáctica de interese, revisión da lexislación educativa referente, a actualización do currículo comparado, etc.)
 - b. **Fase I. Recolla A:** Técnica Cuantitativa, consistente na preparación, validación, aplicación e obtención de datos a partir do cuestionario autocumprimentado. Tivemos en conta a realización dun traballo preparatorio da investigación en si, de maneira que podemos tomar en consideración as posibilidades, as limitacións e o achegamento ao coñecemento do fenómeno mediante técnicas alternativas.
 - c. **Fase II. Recolla B:** A Técnica Cualitativa, consistente na creación, validación e realización (con gravación de audio) dunha entrevista semiestruturada en profundidade. A escolla selectiva aleatoria e análise documental de imaxes de espazos escolares onde o alumnado de infantil recibe leccións musicais, desenvolvida nos espazos laborais das/os entrevistadas/os, ofrecerá unha visión ampla e propiciará unha análise máis holística da entrevista.
 - d. **Fase III. Contraste de datos e interpretación das análises.** Mediante a combinación de técnicas cuantitativas e cualitativa,

realizamos unha recolla, extensiva e exhaustiva da percepción docente dos materiais didácticos e musicais. Exposición dos resultados descritivos e interpretativos dos datos. Interpretación dos datos e desenvolvemento de conclusións en base á exposición previa do estudo.

2) Seguimos unha serie de criterios na realización empírica desta investigación:

- a. Un criterio de paso de “coñecemento intuitivo a coñecemento dedutivo”. Tomamos en conta os coñecementos previos da propia investigadora (observación asistemática), sobre a realidade a analizar, o seu obxecto de estudo e o seu contexto. Deste xeito, existen xa explicacións previas “sen fundamento” que esta investigación tiña intención de “fundamentar”.
- b. O marco de referencia toma en consideración a literatura existente (ou que chegamos a alcanzar) sobre o tema da percepción docente e dos materiais musicais e ten en conta o estudo do contexto. Presentámolo como o resultado dun proceso paulatino, no que integramos novas referencias, na medida en que aparecen, e onde nós, como investigadores, establecemos o criterio de pertinencia (Kelete e Roegiers, 2000, p. 185).
- c. O criterio de transferencia de datos, onde a realización de cada fase ten en conta os acontecementos da fase anterior, modifícase ou cambia en función dos resultados (xa sexa en relación aos datos, en relación aos suxeitos, incluso en relación ás posibilidades da investigadora) para optimizar a investigación.
- d. As diferentes fases van sucedendo sen necesidade de estar rematadas para iniciarse a seguinte, e prodúcese a través dun proceso de “fricción” entre as técnicas e os datos, onde o resultado final resultará da conexión comprensiva dos datos das diferentes técnicas, en sentido de complementariedade. A linealidade das fases parte da conexión que se establece entre os datos e as técnicas. A realidade ten múltiple puntos de conexión e a nosa investigación é capaz de abarcar algún deles e realizar conexións interespeciais entre as fases.

- e. A secuenciación e realización momentánea das técnicas responde a un único criterio, o de oportunidade ou posibilidade. Non ten relación cos datos obtidos. Se ben, a organización das técnicas, propiciou un sentimento de seguridade na investigación, onde os resultados que se ían obtendo, parecían corresponderse coa realidade dos investigados, e a investigadora podía comparar a súa propia percepción coa da súa realidade, como parte dela.

Por un lado, no desenvolvemento teórico, realizamos un exercicio no que analizamos os criterios de autenticidade, da epistemoloxía construtivista, definidos en Guba e Lincoln, e desenvolvidos a partir de Sandín (2004, p.192):

- **Equidade ou Xustiza:** Presentación dos puntos de vista das diversas persoas participantes.
- **Autenticidade ontolóxica:** mellora, maduración e reelaboración das construcións émicas.
- **Autenticidade educativa:** contrastación das propias elaboracións con outras diferentes para evocar solucións distintas.
- **Autenticidade catalítica:** grado en que unha acción é estimulada e facilitada polo procesos de avaliación.
- **Autenticidade táctica:** apoderamento (falar en nome de...) dos participantes cara a acción.

Por outro lado, debemos ser conscientes de que é imposible establecer criterios sen considerar a complexidade que implica a construción da realidade feita desde e por diversas voces, que son as que suman e dan riqueza e complexidade contextual. Lincoln (1995, citada por Sandin, 2004, p. 194) propón oito criterios emerxentes:

- 1) Estándares para xulgar a calidade na comunidade investigadora: propostas feitas por autores reputados.
- 2) Perspectiva epistemolóxica: necesidade de que os textos expliciten a postura epistemolóxica na que se enmarca.
- 3) Comunidade como arbitro de calidade: repercusión do estudo na comunidade onde se realiza, ir máis aló dos propósitos políticos ou de produción de coñecemento.
- 4) Voz: presenza nos textos de voces múltiples e alternativas, especialmente aquelas ignoradas, reprimidas ou invisibilizadas por outras investigacións.

- 5) Subxectividade crítica: recoñecemento de que o investigador forma parte do contexto, grupo ou cultura de estudo que intenta comprender ou representar, e non é unha figura illada.
- 6) Reciprocidade: referida á indisoluble relación entre o investigador e as persoas participantes e que implica un profundo sentido de confianza, comprensión, acordo e sensibilidade.
- 7) “Sacredness”: preocupación pola consecuencias sociais da investigación científica, o que se reflicte nunha profunda preocupación pola dignidade humana, a xustiza e o respecto interpersonal.
- 8) Compartir privilexios: compartir os beneficios que conleva a realización deste tipo de estudos, e que desemboca no recoñecemento da implicación do investigador coas persoas participantes.

Na ardua tarefa de “observar”, esta investigación segue unha *observación natural*, polo que non pretendemos intervir na realidade, achegámonos como meros espectadores da situación (León e Montero, 2000, p. 42). Ademais, como estudo fenomenográfico debemos cumprir unha serie de criterios de calidade no proceso de investigación. Os criterios que se detallan foron tidos en conta en relación ás dúas técnicas empregadas, e son criterios de rigorosidade definidos por Latorre, Rincón e Arnal, 2003, p. 217):

- **Credibilidade**, realización que permite a identificación e descrición exacta do tema de investigación, adquirindo con ela un carácter creíble. Pódese desenvolver a través da triangulación de técnicas.
- **Transferibilidade**, asentamento das descrições e interpretacións que aparecen no contexto, con mirar a que outro investigador poida facer uso delas mediante a súa transferencia ao mesmo e a outros contextos de similares características. Estas descrições son denominadas como “descrições densas”.
- **Dependencia**, entrega de pistas para a aproximación ás condicións que caracterizaron a investigación no contexto, coa idea de conciliar a posible réplica do realizado cos cambios do fenómeno a estudar. No noso caso optamos polo solapamento de métodos.
- **Confirmabilidade**, para dotar de certa “obxectividade” o desempeño do investigador, mediante a confirmación da información, interpretación dos significados e xeneralización de conclusións. Trátase dun exercizo de reflexión.

Ademais, desde a propia fenomenografía se propoñen tres criterios para xulgar a calidade da construción das categorías no proceso de investigación (Marton e Booth, 1997):

- As categorías individuais deben estar sustentadas de maneira clara co fenómeno estudado, o que implica que cada categoría sinala algo diferente da maneira en que se experimentou o fenómeno.
- As categorías deben estar nunha relación lóxica coas outras, a que tende a ser xerárquica.
- Sistema de relacións debe ser parsimonioso, mediante o cal unhas poucas categorías deben ser capaces de explicar de maneira factible e razoable a variación crítica dos datos.

Un traballo científico constitúe unha labor de investigación cuxas conclusións son susceptibles de ser alcanzadas a través doutros métodos ou procedementos, e neste sentido, debe ser sistemático, debe dar lugar a datos susceptibles de ser obtidos de novo por calquera outro investigador ou investigadora, o que nos indica que o traballo de investigación é adecuado expectativas e que está ben construído (León e Montero, 2000, pp. 56 e ss). Isto implica que ten que cumprir dous conceptos *clásicos* na decisión da dontade dunha recollida de datos:

- ✓ A fiabilidade. Implica que un procedementos de recollida de datos nos debe levar sempre á obtención da mesma información, dentro dunha situación dada, independentemente de quen recolla os datos ou de momento da recolla.
- ✓ A validez. O procedemento empregado para a obtención de datos observables recolle os datos que pretende recoller.

Os **medios que van propiciar a calidade** deste proceso de investigación, coa idea de manter o rigor e a calidade do estudo son:

- Validación e repercusión das entrevistas. Exposición do instrumento a expertos.
- Transcrición natural e confirmación. Tivemos especial coidado na realización das transcricións das entrevistas, gravadas en audio, asumindo que este proceso segue o feito textual exposto, e tendo en conta os arquivos dixitais de audio utilizados para asegurar a entrevista. Tivemos en conta unha etapa de confirmación do contido das entrevistas transcritas por parte dos suxeitos, de maneira que tomaron a decisión de validar ou non ditas transcricións, ou parte delas. Cada

entrevistado de xeito persoal e íntimo, visionou o contido da súa entrevista, sendo utilizada para a análise a información que foi confirmada e autorizada.

- Caderno da investigadora: neste fanse rexistrando aspectos descritivos, reflexivos e anecdóticos do proceso do traballo de campo.

Os **Procedementos de calidade para a análise** que tivemos en conta foron:

- a) Suspensión do xuízo (Medina, 2005): propiciando un proceso de interpretación situado nos datos empíricos recompilados, facendo uso dun procedemento intelectual que facilite transitar desde a riqueza da evidencia á contrastación coa investigación existente e o meu propio posicionamento.
- b) Uso de varios métodos de análise: Co fin de levantar categorías baseadas en significados subxectivos, utilizamos unha complementariedade analítica doutros métodos (o cuestionario e a análise de contido visual), cunha perspectiva fenomenográfica, como base do estudo, para o desenvolvemento dunha análise referencial e estrutural, enriquecida cos significados experimentais vivenciados máis aló do propio fenómeno.
- c) Contrastación Permanente con información doutros contextos, a través da evidencia bibliográfica que da conta doutras realidades.
- d) caderno da investigadora, a través da descrición de observacións, durante as entrevistas, na realización de imaxes para o estudo, etc.

A continuación presentamos as propostas para a obtención de datos e que seguiremos ao longo do traballo de campo:

- **Proposta de cuestionario autocumprimentado.**

A realización do cuestionario como técnica de obtención de datos masiva, responde á necesidade de obter resultados representativos e xeneralizables. Neste caso pretendemos ter unha visión xeral da opinión docente. É unha técnica de opinión moi recurrida, popular e con moitos anos de traxectoria nas ciencias sociais.

- **Proposta de entrevista e complementación visual de análise, como apoio á entrevista.**

A entrevista cualitativa é de uso habitual en investigación social. Optamos por esta opción porque nos ofrece a posibilidade de que o informante exprese o seu pensar, o que di que fai. Neste sentido, obtemos datos cualitativos, ricos en opinión persoal que podemos contrarrestar posteriormente.

Ademais, a análise da imaxe ofrece á entrevista unha visión contextual máis aproximada ao pensamento do docente. Proporciona datos que permiten confirmar ou non o que o entrevistado di, así como, analizar a nosa propia interpretación na procura dunha “verdade” subxectiva e intersubxectiva o máis aproximada ao que fala.

5.3.2. Mostras do estudo empírico

As técnicas de mostraxe permiten concretar a mostra obxecto da nosa análise, de maneira que acoutamos o *cando*, o *quen* e o *onde observar* e decidimos se a investigación é posible e abordable (León e Montero, 2000, pp. 52-53; Bisquerra (coord., 2004, pp.238-240).

A continuación presentamos as mostras que escollemos nas diferentes técnicas utilizadas na obtención de datos deste estudo.

5.3.2.1. *Descrición da mostra da fase cuantitativa*

A poboación da que forman parte os enquisados deste traballo son os suxeitos que pertencen ao profesorado de educación infantil e música que imparte os contidos musicais na etapa de educación infantil, concretamente no 2º ciclo (de 3 a 6 anos). Para esta investigación acoutamos o espazo que comprende toda a Comunidade de Galicia. Como a mostraxe ten a finalidade de identificar a poboación que estará representada no estudo (Latorre, Rincón e Arnal, 2003, p. 78 e ss.), nós pensamos que a mellor forma de organizar esta basta poboación, tanto polas súas características demográficas como administrativas, comerciais e locais era ter en conta as Comarcas¹⁴² e as áreas de influencia dos maiores núcleos de poboación, atendendo a afluencia dos individuos en función da educación (centros, acceso á universidade, calidade vital da infancia, posibilidades económicas e socioculturais das familias, posibilidades migratorias, etc.).

¹⁴² A denominación de comarca é recente, léxíslase en Galicia, a partir da lei 7/1996, do 10 de xullo sobre o desenvolvemento comarcal, no Decreto 65/1997, do 20 de febreiro polo que se aproba definitivamente o mapa de desenvolvemento comarcal galego.

5.3.2.1.1. Unidade de mostraxe e proceso de elección da mostra

A continuación presentamos as unidades de mostraxe decididas a partir destas condicións.

A unidade de mostraxe que imos empregar nesta tese ven determinada polo “tipo de centro”. O tipo de mostraxe que máis se axusta á nosa investigación en función das unidades de observación é a **mostraxe polietápica**, baseada na combinación de diversos métodos de mostraxe (aleatorio, estratificado, conglomerados,...) considerando as seguintes categorías para cada agrupamento ata chegar a nosa unidade de mostraxe, en función do “universo” representado xeograficamente por Galicia:

5.3.2.1.1.1. Agrupamento por zonas xeo-políticas de influencia (paso 1)

Trátase de empregar o **método de mostraxe aleatoria estratificada** para realizar unha división do estudo atendendo ao condicionante “lugar”, logo de precisar os conglomerados provinciais (unidades de análise constituíntes por agrupacións naturais (Bisquera, 2004, p. 147) polo **método de mostraxe de conglomerados**, de sorte que obtemos uns estratos poboacionais, segundo unhas características asignadas por nós, a partir do seguinte proceso:

- a. Agrupamos a poboación galega en varios estratos, que chamaremos “grupos comarcais”, atendendo ás poboacións de maior influencia territorial e a tendencia migratoria en función disto, tendo en conta, na medida do posible, o tema educativo como centro de interese¹⁴³. Neste sentido obtemos os seguintes estratos de análise: Zona de costa urbana, semiurbana e rural e Zona de interior urbana, semiurbana e rural. Para isto tivemos en conta os seguintes conglomerados:

Conglomerado 1: Provincia de A Coruña:

Estrato 1: Agrupamento Comarcal de Santiago-Costa: abarca as comarcas de Noia, Muros e O Barbanza. (Zona costa sur)

Estrato 2: Agrupamento Comarcal de Santiago-Interior: abarca as comarcas de Santiago, Arzúa, Ordes, Barcala, Melide, Xallas e Sar. (Zona interior centro)

¹⁴³Observamos os datos extraídos do “Mapa Comarcal de Galicia” Editado pola Xunta de Galicia do ano 1997 (véxase tamén: <http://www.comarcasdeg Galicia.com>)

Estrato 3: Agrupamento Comarcal de A Coruña: abarca as comarcas de A Courña, Betanzos, Bergantiños, Terra Soneira, e Fisterra. (Zona costa centro e interior)

Estrato 4: Agrupamento Comarcal de Ferrol: abarca as comarcas de Ortegal, Ferrol e Eume. (Zona costa norte e interior)

Conglomerado 2: Provincia de Lugo:

Estrato 5: Agrupamento Comarcal de Lugo: abarca as comarcas de Meira, Sarria, Terra Cha, Lugo e Ulloa. (Zona interior central).

Estrato 6: Agrupamento Comarcal de Terra de Lemos: abarca as comarcas de Terra de Lemos, Chantada e Quiroga. (Zona interior sur).

Estrato 7: Agrupamento Comarcal de A Mariña: abarca as comarcas de Mariña Occidental, Mariña Central e Mariña Oriental. (Zona costa norte).

Conglomerado 3: Provincia de Ourense:

Estrato 8: Agrupamento Comarcal de Ourense: abarca as comarcas de Allariz-Maceda, Carballiño, Limia, Ourense e Terra de Caldelas. (Zona central).

Estrato 9: Agrupamento Comarcal de Valdeorras: abarca as comarcas de Terra de trives e Valdeorras. (Zona norte este).

Estrato 10: Agrupamento Comarcal de Celanova: abarca as comarcas de Terra de Celanova, Baixa Limia e Ribeiro. (Zona sur oeste).

Estrato 11: Agrupamento Comarcal de Verín: abarca as comarcas de Verín e Viana. (Zona sur este).

Conglomerado 4: Provincia de Pontevedra:

Estrato 12: Agrupamento Comarcal de Pontevedra: abarca as comarcas de Pontevedra, Caldas e O Salnés. (Zona norte oeste).

Estrato 13: Agrupamento Comarcal de Tabeirós: abarca as comarcas de Tabeirós-Terra de Montes e Deza. (Zona norte este).

Estrato 14: Agrupamento Comarcal de Vigo: abarca as comarcas de Vigo, O Morrazo e Baixo Miño. (Zona sur oeste).

Estrato 15: Agrupamento Comarcal de O Condado: abarca as comarcas de O Condado e Paradanta. (Zona sur este).

- b. Determinamos deste xeito o tamaño da mostra que precisamos.

- c. Dentro de cada estrato (Agrupamento Comarcal) realizamos unha **mostraxe aleatoria simple** para determinar os individuos a enquisar.
- d. O número de individuos de cada estrato decídese por afixación proporcional: chegados a este punto, debemos afinar o axuste do seguinte xeito (paso 2).

5.3.2.1.1.2. Agrupamento por tipo de centro (Paso 2)

Neste caso, empregamos o **método de mostraxe aleatorio**, seleccionando os elementos en categorías que consideramos relevantes para a investigación (Bisquera, 2004, p.146). Neste caso, chegamos á unidade de mostraxe, que é o grupo-centro educativo, do seguinte xeito:

- a. Dividimos a poboación en varias categorías atendendo a tipoloxía dos centros (Unitaria, CRA, CEIP, CPI, Concertado, Privado e Especial).
- b. Determinamos deste xeito o tamaño da mostra que precisamos para cada conglomerado.
- c. Dentro de cada estrato realizamos unha **mostraxe aleatoria estratificada** para determinar os individuos a enquisar en función da súa especialidade, e tendo en conta que os mestres (individuos) que entran na investigación soamente: estrato de música e estrato de infantil.
- d. O número de individuos de cada conglomerado decídese, finalmente, por afixación proporcional.

5.3.2.1.1.3. Agrupamento pola especialidade docente do suxeito de investigación (Paso 3)

A actualidade da música en educación infantil está condicionada pola sorte do especialista que imparta os contidos musicais (véxase o apartado correspondente ao suxeito da investigación do Capítulo II). Deste xeito, interésanos coñecer a percepción que teñen cara aos materiais musicais os seguintes mestres:

- a. **O mestre de educación musical primaria**, quen en moitas ocasións desenvolve as actividades concretas de música nesta etapa, como xa comentamos máis arriba. Dentro deste grupo é frecuente atopar que este mestre non ten especialización no ámbito infantil.
- b. **O mestre de educación infantil**, quen, por lei, ten establecido o labor de transmitir os contidos musicais, de xeito globalizado, no desenvolvemento do currículo desta etapa. Dentro deste grupo engadimos a situación, que

empeza a ser cada vez máis frecuente, do mestre de apoio en aula e que, polo xeral, imparte contidos psicomotrices e de iniciación á música.

O seguinte esquema representa o que acabamos de expoñer:

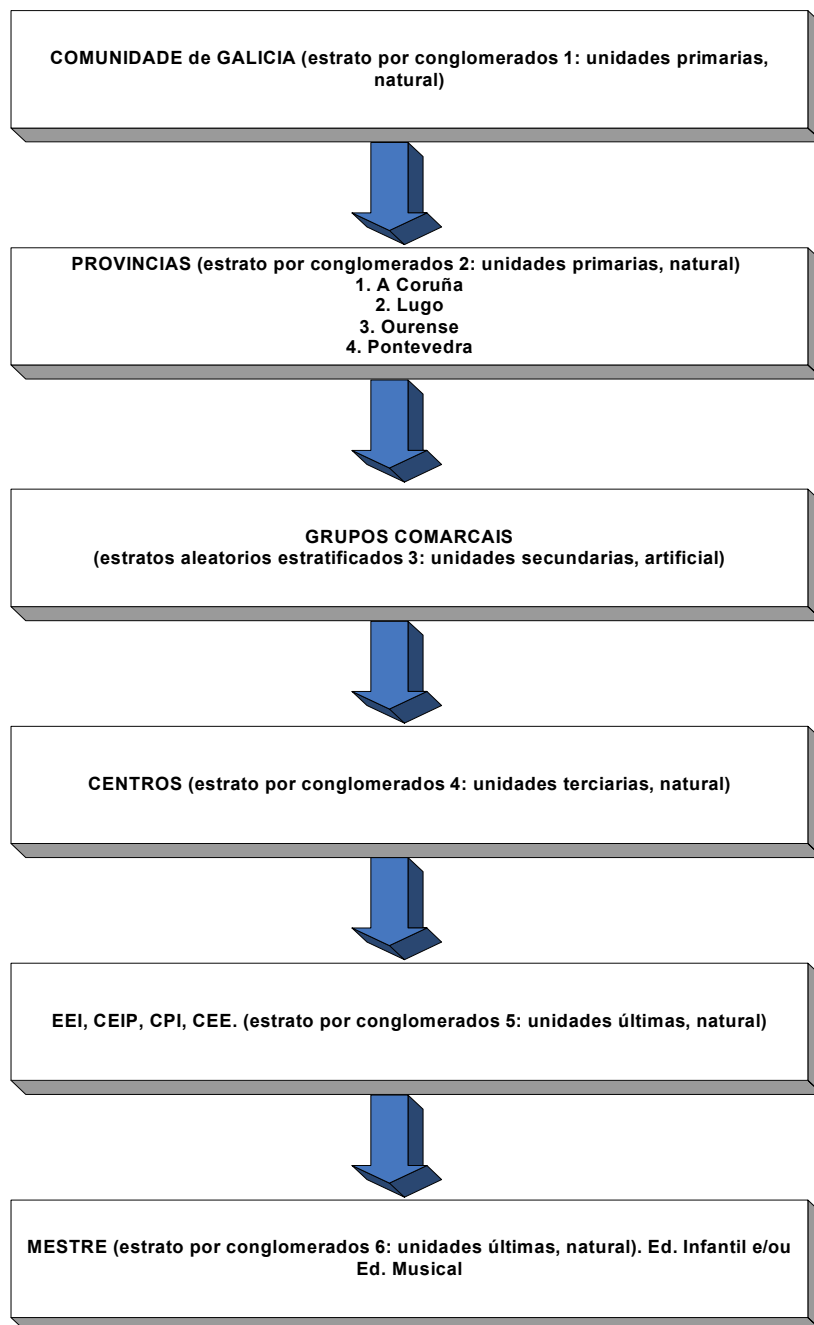


Ilustración 10 - Extratos da mostra

5.3.2.1.2. Significatividade da mostra

A mostra invitada correspóndese ao 90% da poboación obxecto de estudo e a estratificación realizouse ao 0,05 puntos (Bisquerra (coord.), 2004, pp. 269-270). A unidade de mostraxe son os centros educativos de Galicia que teñen mestres de

educación infantil (incluímos aquí ao mestre de apoio) e educación musical primaria que imparten nesta etapa as súas funcións.

O motivo que propiciou que fora invitada unha porcentaxe tan ampla da poboación está xustificada polo procedemento de aplicación: envío de cuestionario por correo. Este tipo de procedemento ten un alto risco de perda de suxeitos (por exemplo: problemas na recepción, problemas na distribución dentro do centro, etc.). O noso obxectivo era garantir un número de centros produtores o máis próximo posible a mostra produtora requirida para garantir a validez do análise (co nivel de confianza e marxe de erro indicados máis adiante).

As variables marcadas (Martínez Arias, 1995) ou identificadoras da poboación (variables independentes) corresponden a factores demográficos dos suxeitos como o sexo, a idade, o tipo de escolas, o tipo de docencia impartida, o lugar no que se atopa o centro..., aspectos que nos axudarán na interpretación dos datos obtidos nas dimensións definidas para a análise (variable dependentes).

5.3.2.1.3. Representatividade da mostra

O carácter sistemático da anada de información determina a representatividade da mostra. A nosa enquisa trata de interrogar a todos os suxeitos da poboación en cuestión, debido a que, neste caso concreto, o tamaño da nosa poboación permite recoller información da totalidade dela, en función das técnicas de mostraxe específicas detalladas no punto anterior.

A representatividade está en relación significación estatística (nivel de significación, que representa a probabilidade de erro que se está disposto a asumir ao rexeitar a hipótese nula. O nivel de significación utilizado para este estudo é do 0,05 (Bisquerra (coord.), 2004).

Esta investigación, non ten pretensións de tipo comparativo, polo que non buscamos, a través do emprego desta técnica de recollida de datos (o cuestionario), fins de estandarización das conclusións que poidamos obter (Ketele e Roegiers, 2000, p. 188-189), o que procuramos a través da utilización desta técnica e atopar unha significatividade global e de representación ampla dos achados.

Nalgúns casos (como veremos no Capítulo VI), sentimos a necesidade de realizar unha análise cualitativa complementaria, chamada significación sustantiva:

“Los números son indicadores que muestran tendencias; las aportaciones de la metodología a veces tienen aplicación en el análisis cuantitativo de los datos, para llegar a una interpretación de los resultados que no se limite al dato numérico, sino que tome en consideración aspectos cualitativos como la magnitud del fenómeno, la significación

sustantiva, el marco teórico, aplicaciones prácticas, la realidad del fenómeno, etc. La integración y complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos puede llegar al análisis de datos cuantitativos, superando su tradicional rigidez”

Vilà e Bisquerra (en Bisquerra (coord.), 2004, p.269-270).

Seguimos as etapas sinaladas por Fox (1981, p. 367-369):

1. *Universo* do que partimos ten en consideración todos os centros educativos galegos, nos que hai educación infantil e nos que se inclúe a totalidade do profesorado que imparten a música nesa etapa.

A ferramenta do Google Maps serviu para localizar e establecer unha mostra definitiva.

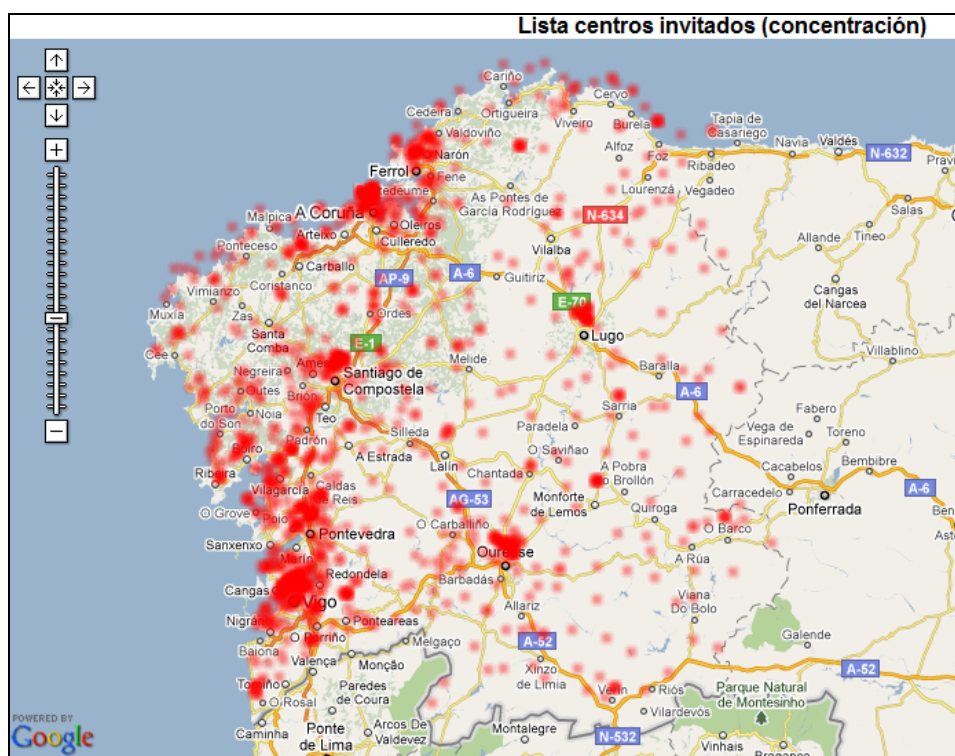


Ilustración 11 - Localización xeográfica de centros (amosando concentración)

2. A *poboación* á que temos acceso para esta investigación é a totalidade dos suxeitos que pertencen ao universo seleccionado (ver Anexo 3). Para realizar esta selección tivemos en conta os datos vertidos no DOG. do 4 de xullo de 2008, no que se expuxo a Orde do 18 de xuño de 2008 pola que se establecía o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos dependentes da consellería de educación nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial, así mesmo, consultamos a páxina web dos centros educativos da Xunta de Galicia (www.edu.xunta.es), actualizados á data de selección da mostra (xaneiro-febreiro de 2009) e consideramos os datos vertidos no documento “Datos de cifras do ensino non universitario, do

curso 2008/09" editado pola Xunta de Galicia (<http://www.edu.xunta.es/web/node/1196>).

3. A selección da *mostra invitada* (conxunto de elementos aos que se pide que participen na investigación) é tamén a totalidade da poboación. Decidimos invitar o 90 % da poboación para poder obter unha mostra significativa pero tamén representativa cuantitativamente.

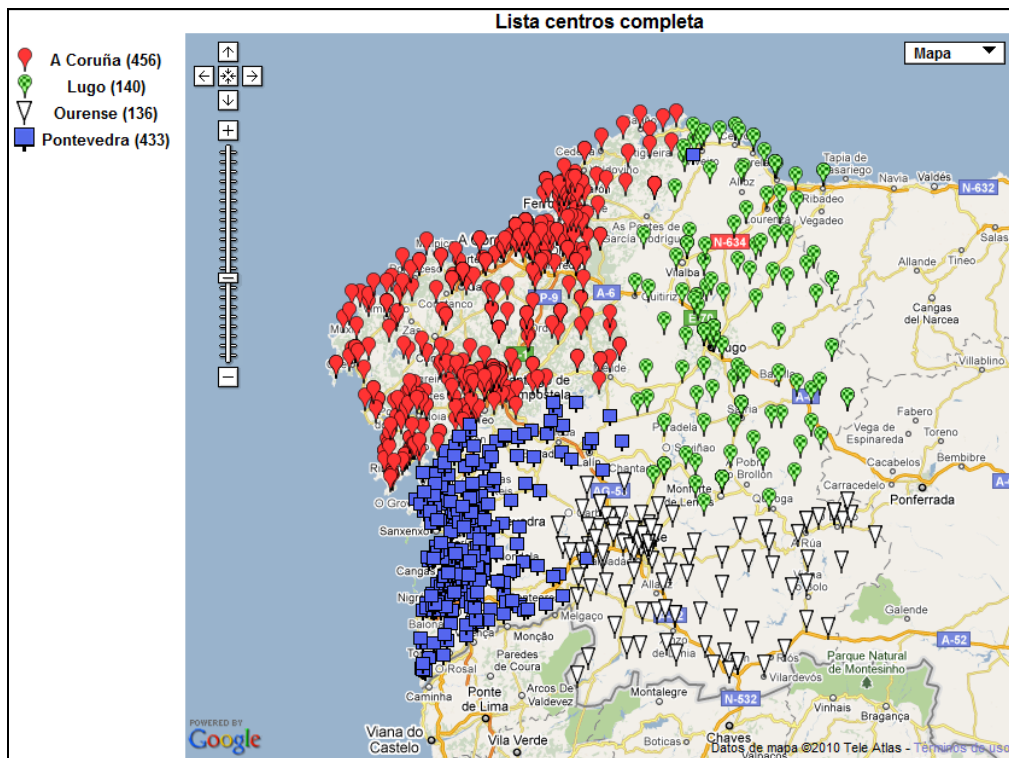


Ilustración 12 - Localización xeográfica da mostra invitada

Escollemos todos os centros públicos, privados concertados e non concertados de Galicia aos que tivemos acceso e que imparten, na actualidade, docencia no 2º ciclo da etapa infantil.

4. Para a *selección da mostra* aceptable tivemos en conta o proceso de elección da mostra e a unidade de mostraxe, en función da mostraxe polietápica arriba comentada, obtendo o seguinte procedemento de selección. Neste sentido, tivemos en conta, ademais, o grado de significatividade e a marxe de erro habitualmente aceptados en ciencias sociais¹⁴⁴.

Para garantir o éxito respecto ás contestacións consideramos os seguintes factores:

- A preparación previa necesaria: co fin de acadar a máxima optimización de resposta a través das comunicacións telefónicas da investigadora cos enquisados, na posta en contacto cos centros educativos. Neste sentido, realizamos a *fase exploratoria* (R. M Vicente, 2008) e no que posteriormente analizamos as posibles dificultades, condicionantes de resposta,..., tratando de optimizar os resultados da investigación que aquí se presenta.
- A extensión do cuestionario, facilidade de lectura, formato, e demais características que fan que este tipo de instrumentos se fagan máis levadeiros para o enquisado, que é quen, en “soidade”, contesta ás preguntas. No mesmo caso que no anterior punto, a “fase de exploratoria”, onde realizamos un “instrumento piloto”, para a nosa tese e que aquí presentamos (véxase anexo 1), servíu para avaliar cada unha das preguntas, melloralas, reformulalas e sometelas novamente á revisión científica.
- As características das/os enquisadas/os: mestres de educación infantil e educación musical primaria. Nesta ocasión consideramos que sería máis significativo considerar, en xeral, ao mestre de música e ao de infantil, sen ter en conta se ten ou non as dúas especialidades na súa formación.
- O tipo de solicitude: impersoal (envío postal) e persoal (solicitude telefónica e personalizada, vía dirección do centro).
- O tipo de recolla: impersoal (envío postal a un código postal concreto).

Tanto na *Fase de Exploratoria* como para a elaboración final do instrumento para a recollida de datos, nesta fase da tese, tomamos a decisión de reducir ao mínimo posible as preguntas abertas. Por un lado, pola dificultade que ía supor a súa

¹⁴⁴ Realizados na fase preliminar en R. M. Vicente, 2008, pp. 195-201.

posterior codificación, e por outro, pola dificultade que supón pensar a resposta por parte do enquisado nun cuestionario demasiado longo. Aínda así, tomamos a decisión de establecer algunhas nas que nos parecía importante recoller apreciacións persoais, de xeito que a súa codificación e análise requiriría un posicionamento máis cualitativo e polo tanto unha análise moi enriquecedora dos datos cuantitativos que obtivemos.

Partindo de todos estos datos (nivel de dispersión de 0,4434¹⁴⁵; marxe de erro dun 5 % e 95 % de nivel de confianza) concluímos que o tamaño da mostra debe ser de **240 centros**.

Extrapolando dito dato por provincia, o noso obxectivo é conseguir a seguinte mostra de centros:

Provincia	Poboación total	Porcentaxe de poboación	Tamaño mostra	Tamaño mostra axustado
A Coruña	456	39,1416%	93,93991416	94
Lugo	140	12,0172%	28,84120172	29
Ourense	136	11,6738%	28,01716738	28
Pontevedra	433	37,1674%	89,20171674	89
TOTAL	1165	100,0000%	240	240

Táboa 3 - Tamaño requerido da mostra por provincias

Extrapolando o tamaño da mostra polas zonas comarcais definidas para o análise temos:

Zona	Poboación total	Porcentaxe de poboación	Tamaño mostra	Tamaño mostra axustado
Costa Rural	130	11,1588%	26,78111588	27
Costa SemiUrbana	205	17,5966%	42,23175966	42
Costa Urbana	399	34,2489%	82,19742489	82
Interior Rural	113	9,6996%	23,27896996	23
Interior SemiUrbana	167	14,3348%	34,40343348	35
Interior Urbana	151	12,9614%	31,10729614	31
TOTAL	1165	100,0000%	240	240

Táboa 4 - Tamaño requerido da mostra por zonas comarcais

5. A *mostra produtora* de datos é a parte dos enquisados que aceptou e a que finalmente produce datos. O nivel de significación é do 0,05.

¹⁴⁵ O nivel de dispersión foi calculado en base os datos recollidos na fase preliminar en R. M. Vicente, 2008, pp. 195-201.

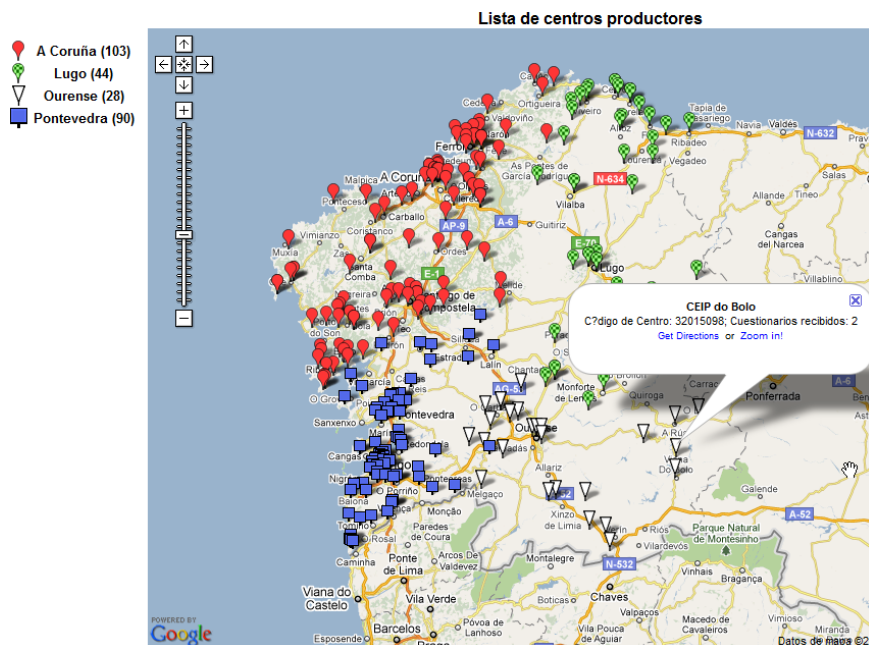


Ilustración 13 - Localización xeográfica dos centros produtores de datos

5.3.2.2. *Descrición da mostra da fase cualitativa*

O desenvolvemento de técnicas cualitativas responde á necesidade de obter datos concretos, particulares e relacionados con acontecementos de carácter persoal. Neste sentido, a elección da entrevista semiestruturada como técnica de recolla de datos responde á necesidade de coñecer un fenómeno, a percepción docente, que desde a utilización doutro tipo de técnica cualitativa sería máis indirecto e polo tanto, menos fiable na interpretación posterior dos resultados da investigación.

Nas seguintes liñas presentamos a técnica cualitativa utilizada e a utilización de técnicas alternativas como apoio aos resultados obtidos na entrevista.

A mostra escollida é selectiva e ao azar, a mostraxe é intencionada na procura de suxeitos-tipo, que responderan a unhas características mínimas. Debemos considerar que a oportunidade e o feito de ser docentes fixo que esta fase de “reclutamento” de voluntarios anónimos non resultara moi complexa. Consideramos a realización dun mínimo posible ou desexable, coa idea de que as respostas de tipo cualitativo se puideran contrastar e mesmo saturar coas respostas obtidas na fase anterior. Deste xeito, consideramos innecesario, realizar demasiadas entrevistas. A determinación do número de participantes non é resultado dunha decisión aleatoria, senón que responde ao deseño que intencionalmente procura ter en conta certas condicións.

Segundo Miles e Huberman (1994, citado en Cresswell, 2009) hai catro aspectos que deben considerarse na discusión da procura dunha mostra significativa:

1. campo de estudo.
2. actor involucrado.
3. evento que se estuda.
4. proceso deseñado para o estudo.

No noso estudo o campo de estudo é a escola infantil no proceso de ensino e aprendizaxe musical, os actores son os docentes que realizan este labor, o evento de análise son as percepcións que se manifestan respecto ao fenómeno dos materiais musicais na etapa infantil, e o proceso é a indagación das opinións (diferentes ou non) que aparecen nos significados e percepcións, a través da análise das opinións vertidas nas técnicas de obtención de datos (cuestionario, entrevista e análise visual).

Na fase anterior (de carácter cuantitativo) buscamos a representatividade da poboación, coa idea de xeneralizar os datos obtidos a partir dunha técnica exploratoria que, ao mesmo tempo propicia un coñecemento máis. Nesta fase (de carácter cualitativo) procuramos atopar participantes que pertencen a un contexto determinado e están dispostas a participar como informantes ou protagonistas do estudo (de carácter hermenéutico e indutivo). Polo tanto, a nosa mostra final, só pretendía cumprir dúas premisas no caso dos mestres: estar en activo, e ser especialista en infantil ou en música.

Ademais, pareceunos pertinente coñecer a percepción dos implicados na formación destes docentes, por isto, entrevistamos a un inspector de educación e dúas profesoras universitarias, ao azar, aínda que con unha características: impartir/ou estar relacionado coa formación/avaliación de docentes de infantil e/ou música.

Nun momento inicial, consideramos a posibilidade de realizar a entrevista a suxeitos que xa estiveran “sometidos” á realización do cuestionario, coa idea de facilitar a revisión das súas propias opinións. Trátase, en realidade, de que esta entrevista sirva como “instrumento de contrastación”, como unha segunda opinión de corroboración, de rexeitamento da primeira idea, etc. Sen embargo, finalmente consideramos a posibilidade de que as respostas de enriquecemento serían máis significativas de non terse producido xa previamente no cuestionario polas mesmas persoas, e procuramos que estas non tiveran realizado o cuestionario, aínda que puideran ter contacto con el. Pensamos que as características dos entrevistados debían responder ás características dos suxeitos “base” de maneira que poidan ser representativos: Por idade, por experiencia docente, por tipo de mestre e por zona

xeográfica. Deste xeito temos a mostra invitada responde á combinación dalgunha das seguintes posibilidades:

Especialidade	Idade	Experiencia	Lugar
Educación Infantil	21 a 27 anos	Temporal	Zona costa-rural
Educación Musical	28 a 33 anos	Provisional	Zona costa-semiurbana
	34 a 40 anos	Definitivo - 10 anos	Zona costa-urbana
	41 a 50 anos	Definitivo + 10 anos	Zona interior-rural
	51 en diante.		Zona interior-semiurbana
			Zona interior-urbana

Táboa 5 - Clasificación dos suxeitos da mostra

A nosa mostra de contraste precisa como mínimo de 6 suxeitos, que serán elixidos ao azar, dunha selección posible, en función das descrições anteriores.

Ademais, tentaremos realizar a mostra a 3 suxeitos máis, suxeitos implicados na formación e avaliación docente, relacionados coa póla de infantil e/ou música.

Deste xeito, a mostra invitada será de 10 individuos: mestres, inspectores e docentes universitarios.

A continuación presentamos a mostra final:

- 4 mestras de educación infantil.
- 3 mestras de educación musical primaria, se imparten na etapa infantil.
- 3 profesionais implicados na formación de docentes (1 representante da inspección educativa, e 2 profesoras universitarias de maxisterio das dúas especialidades).

Tras establecer o método e determinar a tipoloxía dos suxeitos-tipo a incorporar nesta fase do estudo, situámonos nun contexto espacial concreto onde levar a cabo o estudo. O contexto é o galego, dentro del, realicei entrevistas a docentes de tres das catro provincias galegas (A Coruña, Ourense e Pontevedra), o inspector pertence á subdirección de ensinanza especiais e as profesoras universitarias pertencen á Universidade de Santiago de Compostela. Estas realidades son o suficientemente diferenciadas como para ofrecer unha visión ampla da realidade, o que procuramos con este estudo.

Nun primeiro momento debemos de definir o acceso aos suxeitos do noso interese, os docentes escolares, os docentes universitarios e inspección educativa.

En relación aos docentes, este aspecto foi moi sinxelo, xa que como mestra da etapa infantil e especialista de música non me foi complicado establecer unha rede de contactos (rede social de informantes) a través dos que realizar a escolla daqueles cos

que menos interactuara no pasado (para non ser influídos por amizade ou confraternidade), incluso establecimos contactos con coñecidos de coñecidos. Pareceume importante, realizar na maior parte dos casos, as entrevistas, a informantes de segunda ou terceira orde (coñecidos de coñecidos), aínda que nalgunhas ocasións tivemos que botar man de contactos de primeira orde (coñecidos directos: compañeiros de traballo, amizades). Esta técnica é habitualmente empregada en etnografía para o achegamento a informantes clave, tratando de minimizar o seu rexeitamento, xa que ao ir de parte de alguén coñecido permítenos un acceso máis sinxelo ao seu pensamento que se é un completo descoñecido para nós e nós para esa persoa enquisada.

No caso das docentes universitarias, establecimos a busca a través do cadro de docentes da universidade, aberto ao público a través de internet (www.usc.es) e concretamos as entrevistas a través do director desta tese, Suso Rodríguez, que mediou para establecer os contactos, de sorte que o achegamento tamén resultou máis cordial e frutífero.

No caso do inspector, logo de realizar pescudas (www.edu.xunta.es), informámonos de que non existe un cargo deste tipo que avalíe a situación musical na etapa infantil e que polo tanto a persoa indicada para falar sobre o tema, estaba na sección de ensinanza secundaria e especial (conservatorio), aínda que non coñecera de preto o tema na etapa infantil.

A **técnica de análise visual**, imos a considerala aos efectos de complementar o estudo analítico da técnica de entrevista. Queremos expor, nas seguintes liñas, a idea xeral do seu desenvolvemento. Esta técnica utilizámola como apoio á análise dos datos do instrumento da entrevista semiestruturada. Deste xeito a variabilidade e características dos datos alí recollidos son máis ricos e completos da realidade e ademais, contemplan a relatividade de cada caso, ofrecendo unha visión particular que axudará a comprender a percepción docente na súa totalidade, no momento da triangulación dos datos¹⁴⁶.

Utilizamos imaxes dos lugares das entrevistas, que se corresponden aos espazos de traballo habitual dos informantes. Deste xeito, tivemos en consideración obter imaxes dos materiais musicais e dos espazos nos que se realizaban as actividades musicais.

¹⁴⁶ Momento decisivo da análise dos datos.

Obtivemos fotografías, que consideramos representativas, dos seguintes espazos:

- Aula infantil de un CRA da provincia de Pontevedra.
- Dúas aulas de música de distintos CEIP da provincia de Pontevedra.
- Aula infantil dun CPI da provincia de A Coruña.
- Aula de música dun CPI da provincia de A Coruña.
- Aula de música dun CEIP da provincia de A Coruña.

A realización da análise visual responde á necesidade de presentar en imaxes os resultados do estudo, de maneira máis gráfica. O desenvolvemento da súa interpretación é parcial e non pretende substituír a técnica principal, neste caso a entrevista. A súa intención é ofrecer datos que xustifiquen determinados achados.

5.3.2.3. Instrumentos da recolla de datos

Como introducimos no apartado anterior, os instrumentos para a recolla dos datos polo que optamos é o cuestionario autocumprimentado (Corbetta, 2003, p.198), a entrevista semiestruturada, e a análise de contido de imaxes.

Neste capítulo trataremos de explicar o deseño e definición dos instrumentos, a descrición dos seus ítems e dimensións que forman parte do instrumento, e as fases de aplicación dos mesmos.

5.3.2.3.1. O cuestionario autocumprimentado

A investigación que levamos a cabo é sobre o estudo da percepción dunha temática concreta (os materiais didácticos e musicais) dunha poboación (os mestres que imparten os contidos musicais en educación infantil) da que seleccionamos unha mostra (do 50% en función das características dos estratos) a fin de determinar certos parámetros sobre a percepción dos materiais (o coñecemento, o uso e a valoración).

5.3.2.3.1.1. Fases de elaboración do instrumento cuantitativo

A ferramenta para a obtención de datos ten un “soporte físico” para facilitar o labor de autocumprimentación por parte do propio enquisado, sen presenza directa do investigador. En liñas xerais, foi necesario, ademais de ter as dimensións claras, elaborar o cuestionario apropiado. A elaboración deste instrumento supuxo diferentes fases de traballo (Kelete e Reogiers, 2000, pp.202-208):

- a. Recollida de información de carácter libre a fin de familiarizarse coa temática, a situación e as persoas.
- b. Rexistro dun material comportamental suficientemente extenso.
- c. Primeira selección de indicadores.
- d. Primeira selección de entre aqueles métodos de recollida de información que puideran ser considerados pertinentes.
- e. Revisión crítica da literatura científica relativa ao correspondente dominio e contactos cos especialistas procedentes do ámbito tanto da investigación como da práctica.
- f. Construción (ou elección) dun marco teórico e conceptual.
- g. Axuste e afondamento dos procedementos empíricos en función da etapa precedente.
- h. Especificación dos compoñentes das situacións a estudar ou da definición do concepto a observar.
- i. Elección dos indicadores susceptibles de ser explorados.
- j. Experiencia de validación. Pretest e Postest.

Para a elaboración das preguntas do cuestionario é preciso coñecer a información exacta que queremos recoller. Por isto, antes de proceder á confección das diversas preguntas (unha vez definido o noso marco teórico) procedemos a reflexionar sobre o tema con distintos expertos implicados na problemática obxecto do noso estudo, desde distintas ópticas do ensino e a formación docente en diferentes momentos da investigación (o que podemos chamar *pequenos grupos de discusión*). A elaboración de mapas conceptuais tamén foi unha estratexia que empregamos na realización dos ámbitos ou bloques que pretendemos abordar no cuestionario.

A elaboración dos ítems do cuestionario supuxo ter en conta os seguintes aspectos (Bisquera, 2004, p. 246-247):

- Introducir variables de identificación e de clasificación: xénero, idade, estudos, etc.
- Redactar as preguntas de xeito conciso e de resposta breve.
- Considerar a orde das cuestións: organizando e presentando as preguntas en bloques, etc.
- Tratar de realizar un cuestionario non demasiado longo.
- Redactar as preguntas de xeito sinxelo, cunha linguaxe apropiada para as persoas ás que van dirixidas.

- Considerar o aspecto formal, pois estamos a realizar un cuestionario que sería autocumprimentado.
- Redactar unha presentación que especifique o obxectivo da investigación e o que se pretende.
- Finalmente, agradecer a colaboración prestada.

5.3.2.3.1.2. Definición do instrumento: cuestionario.

O cuestionario constitúese como a ferramenta que mellor se adapta ás investigacións de tipo descritivo que se dirixen a un número determinado de suxeitos. Neste caso concreto, permítenos extraer datos de interese sobre a percepción dos suxeitos enquisados.

O cuestionario, como ferramenta para a obtención de datos, responde adecuadamente ao estudo transversal da realidade educativa que pretendemos estudar e que ten como suxeitos aos mestres e mestras que imparten os contidos musicais en educación infantil (Corbetta, 2003, p.212).

Consideramos que o cuestionario é, finalmente, o mellor xeito de recoller os datos neste tipo de investigación de tipo descritivo. O cuestionario de autocumprimentación ofrece unhas vantaxes e contempla certas limitacións (Corbetta, 2003, pp.198-201) que pasamos a detallar a continuación.

Este cuestionario non require máis que do enquisado para ser cumprimentado, aínda que nalgúns momentos fora necesario o papel a investigadora. Co fin de que isto non ocorrese a miúdo, pois a autocumprimentación axiliza o proceso, a elaboración do instrumento debía ser moi concreta e abordar os temas de xeito comprensible para o enquisado, quen, polo xeral, non tería a oportunidade de modificar a súa resposta¹⁴⁷.

Unha vantaxe que aproveitamos, deste tipo de enquisa, é a do aforro temporal, que supón facer soamente a entrega e realizar, ao cabo dun tempo prudencial, a súa recollida. Isto lévanos tamén á primeira limitación. O feito de que a persoa que responde ao cuestionario non sexa preparada para este mester, tal como faría un entrevistador práctico na materia, fai que a súa cumprimentación, ás veces, sexa dubidosa e exista a necesidade de descartar datos pouco fiables. Unha segunda

¹⁴⁷ Foi posible esta corrección, xa que a investigadora recolleu persoalmente os cuestionarios respondidos e tivo cos enquisados unha *entrevista informal* que incluía coñecer as impresións sobre o tema, o interese dos enquisados e as dificultades á hora de contestar ao cuestionario, co fin de dar a posibilidade de ampliar ou matizar as respostas ou de cumprimentar aquelas que no foran comprendidas inicialmente. Sempre desde o tratamento da imparcialidade, co fin de non condicionar unha ou outra opción nos ítems.

limitación, podería ser a autoselección dos que contestan, é dicir, cunha mostra relativamente pequena como a nosa, podían quedar aspectos das variables de identificación sen tratar, neste caso tentamos ver representados a todos os segmentos posibles da poboación, co fin de que a totalidade da mostra estea representada, por ser dun tamaño abordable.

A enquisa é de tipo individual, coa particularidade da entrega e recollida persoal da propia investigadora. En certa medida, así, tratamos de menguar as limitacións que se producen por malos entendementos das preguntas ou dúbidas dos enquisados que, de desexalo, podían preguntar á investigadora directamente. Resolvendo puntos problemáticos como son os posibles erros na contestación ao cuestionario, e por outra, a entrega e recollida persoal do mesmo, fixo que a súa devolución quedara vinculada ao momento en que a investigadora volvía por el.

5.3.2.3.1.3. Descrición dos ítems do cuestionario

Unha vez realizados os cambios pertinentes, analizadas as cuestións de forma e realizado o traballo de elaboración do instrumento de análise, queremos presentar aquí o resultado: o cuestionario final empregado para recoller os aspectos que logo pretendemos analizar. Este apartado ofrécenos unha panorámica das preguntas que consideramos que o cuestionario final tiña que ter, unha vez realizado todo o proceso anterior e tomadas as decisións pertinentes en relación ao mesmo. Presentamos o desglose do cuestionario definitivo nas súas múltiples preguntas. A súa distribución en bloques de contidos correspóndese aos ámbitos da análise. Dentro de cada bloque definimos cada pregunta e o seu interese no conxunto do instrumento que creamos para a obtención e análise posterior dos datos.

No anexo 2 podemos ver o aspecto formal no que se presentou este instrumento á poboación enquisada. Ademais da recepción do cuestionario, os suxeitos reciben unha carta de presentación onde se expoñen as intencións e expectativas do cuestionario que se lles presenta e se lles solicita colaboración na súa cumprimentación e devolución.

Neste apartado pretendemos amosar as características conceptuais e estruturais do instrumento. Nas liñas seguintes describimos os ítems deste instrumente de recolla de datos.

Presentación

Este cuestionario está dirixido ás mestras e mestres que imparten contidos musicais na Etapa Infantil (**especialistas en Educación Infantil e especialistas en Educación Musical**).

Queremos coñecer a súa **percepción dos materiais que utiliza na etapa de Educación Infantil (3 – 6 anos)**.

Bloque A) Datos de Identificación

Estas variables vannos servir para identificar ao suxeito no marco da nosa investigación. Trátase de preguntas de tipo persoal (sexo, idade e situación administrativa) e preguntas de localización na etapa e labor profesional desenvolvida (actividade que desenvolve, anos de experiencia, etc), así como o tipo de centro onde ten lugar a actividade docente.

Todos estes datos son relevantes para acoutar a análise e serven para achegarnos ao suxeito, antes de entrar de cheo nas cuestións que son obxecto propio de estudo. Empezar por este tipo de cuestións animan ao suxeito que responde, xa que polo xeral, resultan preguntas sinxelas, non comprometidas e que os entrevistados saben responder sen necesidade de reflexionar sobre o que se pregunta.

A continuación, describimos cada unha das preguntas, que aparecen cuestionario, relativas a este ámbito ou bloque de contidos de análise.

Pregunta nº 1. Sexo.

A cuestión de definir o sexo do individuo non supuxo dificultades á hora de elaborar este ítem. Tivemos en conta os estudos realizados por Samper (citado en Bolívar, 1999, p. 88) que traballa o tema da condición feminina como condicionante que repercute no exercicio profesional, en canto á necesidade de conciliar a vida doméstica e a profesional¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Samper fala do equilibrio entre o traballo e a esfera do personal que, nas mulleres, aínda se presenta como unha problemática a superar (Bolívar, 1999, p. 88).

O concepto “sexo” que observamos nesta dimensión ven definido por dúas variables nominais:

Home

Muller

Pregunta nº 2. Idade.

Á hora de abordar a variable da “idade” tivemos en conta outros estudos realizados¹⁴⁹. No cuestionario deixamos a pregunta aberta, de maneira que non interferise na percepción do enquisado o lugar que ocupa na escala de idade. Ademais, deste xeito, a contestación é moito máis rápida por non ter que ir buscando a posible resposta dentro duns intervalos propostos, cos que o enquisado pode ou non sentirse identificado:

Anos cumpridos

A idade, segundo José Tejada (1998), pode ser un índice claro para explicar cambios importantes na carreira dos profesores. Para este traballo optamos por seguir a M. Fernández Cruz (1995), que sinala cinco fases no desenvolvemento, concebidas como ciclos na vida do profesor desde o inicio da carreira á xubilación, delimitadas por grupos de idade cronolóxica que se constrúen arredor de tres períodos de transición na vida dos adultos: a crise dos trinta, a transición da metade da vida aos corenta anos e o achegamento á fin da carreira profesional a partir dos cincuenta e cinco anos de idade. Á hora de analizar este dato concordamos en establecer tramos de idade. Iremos seguir unha das clasificacións máis salientables e referenciadas de M. Fernández Cruz (1995), a de Sikes:

- O primeiro ciclo de idade, comprendido entre os 21 e os 28 anos. Podemos denominar a este período como de inicio.
- O segundo ciclo, entre os 28 e os 33 anos. Este é un período de estabilización.
- O terceiro ciclo, entre os 30 e os 40 anos. Estamos nun momento en que o individuo se fai un replanteamento do seu traballo.
- O cuarto ciclo, agrupo mestres de entre 40 e 50 ou 55 anos. Este é un período de serenidade.
- O quinto ciclo, entre os 50-55 anos ata a xubilación. A este período temporal chamámoslle final, polo achegamento á xubilación.

¹⁴⁹ Se presta especial atención aos criterios da idade en Rodríguez Rodríguez (2000, pp. 477-480).

Pregunta nº 3. Situación administrativa.

Definir a situación administrativa implica coñecer o lugar de traballo. Esta información achega datos relevantes sobre a posible implicación do suxeito no centro, pois non é o mesmo estar definitivo que ter un contrato de substitución. Preguntamos pola súa situación laboral no centro, nos seguintes termos:

- Laboral Fixo/Funcionario de carreira
 - Definitivo.
 - Provisional.
 - En prácticas.
- Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto.
- Outra situación. *Indíquea:* _____

Pregunta nº 4 e 5. Tipo de centro

A pregunta do tipo de centro/rede onde desenvolve o seu labor é clara e non supón dificultades na resposta, que é moi concreta e unívoca. A información sabíamola *a priori* (entregamos persoalmente os cuestionarios), pero pensamos que era necesario incluila, por varias razóns, entre as que destacan, por unha banda, a identificación do propio docente no seu lugar de traballo, para contextualizar claramente as cuestións nun espazo concreto, e para dar identidade ao propio enquisado coa súa realidade:

1. Público
2. Concertado
3. Privado.

Ademais, pediámoslle ao enquisado que nos dixera o lugar no que se atopa o seu centro, coa finalidade de concretar características, sociais e culturais, desta realidade, tendo en consideración a situación xeográfica dos centros galegos, como rural, semiurbano ou urbano, e costa ou interior.

Pregunta nº 6. Que actividade desenvolve? e Pregunta nº 7. Se desenvolve outros/as contidos/actividades/funcións no Centro Educativo indíqueos/as.

A actividade docente que desenvolve é unha información moi importante, constitúe o primeiro dato de identificación do suxeito no marco concreto do noso traballo. Debiamos delimitar o tipo de mestre, para acoutar, a súa responsabilidade sobre o alumnado. Con este fin preguntamos o docente polo seu labor, tanto na especialidade desenvolvida como na realización doutras actividades relacionadas coa organización do centro. É moi habitual atopar que o especialista de educación musical

primaria completa horario con tarefas de biblioteca, dinamización de actividades extraescolares, etc.

En relación á especialidade preguntamos concretamente polas que son do noso interese:

- Mestre de educación Infantil
- Mestre de educación Musical

En relación ao desenvolvemento doutras actividades deixamos a resposta aberta, xa que a diversidade de actividades, aínda que definidas, son de grande amplitude e ás veces tamén de moita complexidade. Deste xeito, podemos saber, a través desta resposta, o seu nivel de implicación co centro.

Pregunta nº 8. Que tempo leva no colexio actual? e Pregunta nº 9. Canto tempo leva impartindo contidos musicais na etapa infantil?

Con estas cuestións, establecemos a experiencia e as posibilidades (coñecemento_ do espazo e dos compañeiros, das dinámicas e do lugar; intereses;...) docente no centro educativo. Estas preguntas ofrecerán datos sobre a experiencia docente nestes ámbitos de traballo e están relacionadas coa formación práctica que o enquisado ten sobre a temática que nos ocupa.

- Que tempo leva no colexio actual? *A resposta é aberta, e é analizada por intervalos temporais.*
- Canto tempo leva impartindo contidos musicais na etapa infantil? *A resposta é aberta, e é analizada por intervalos temporais.*

Bloque B) Datos sobre formación e preparación docente en infantil e música

Este ámbito ou bloque é o primeiro relacionado co noso tema concreto. Nel preguntamos pola preparación que considera o suxeito enquisado que ten en relación aos temas que interesan neste estudo. Constituímos así, o primeiro filtro da enquisa.

Este bloque de preguntas sitúa, por un lado, ao suxeito na materia obxecto de estudo, e polo outro, dános resposta da súa percepción en relación á preparación nos temas sobre os que lle requirimos resposta, antes de preguntar especificamente por cada un deles. Isto axúdalle, ademais, a poñerse en contexto e a organizar as súas ideas comprendendo mellor as posteriores preguntas.

A continuación describimos cada unha das preguntas no cuestionario relativas a este ámbito ou bloque de contidos para a análise.

Pregunta nº 10. Que grao de preparación considera que ten para impartir a docencia musical en Educación Infantil? e Pregunta nº 11. Que tipo de preparación adquiriu?

O concepto de preparación docente musical para impartir en educación infantil¹⁵⁰ contempla variables de tipo nominal e resposta única, que observamos nesta dimensión. A dificultade de precisar sobre a nosa propia preparación é algo que consideramos, e por iso realizamos diferentes preguntas que, unha vez cruzadas, podían ofrecer unha visión aproximada do pensamento docente sobre este asunto.

Na primeira cuestión directa, presentamos cinco posibilidades de resposta (Alto, Medio alto, Medio baixo, Baixo, Ningún). Na segunda, preguntamos concretamente pola súa formación inicial en contidos musicais:

<input type="checkbox"/> Maxisterio pola especialidade de:	<input type="checkbox"/> Grado elemental en:
<input type="checkbox"/> Curso de Especialización en:	<input type="checkbox"/> Grado profesional en:
<input type="checkbox"/> Posgraos, masters e/ou Doutorados en:	<input type="checkbox"/> Grado superior en:
<input type="checkbox"/> Coñecementos autodidactas de:	<input type="checkbox"/> Diplomaturas ou licenciaturas en:
<input type="checkbox"/> Preparación en academia ou escola musical de...	<input type="checkbox"/> Outras:

Pregunta nº 12. Toca/Tocou algún instrumento?

O feito de interpretar un instrumento (as posibilidades de resposta son de escala nominal (si ou non) e coñecer cal (resposta aberta), ofrece información sobre o coñecemento das posibilidades do son e a música que o mestre pode ter na realización de actividades concretas cos nenos máis pequenos, como a improvisación, o acompañamento instrumental dunha canción vocal, etc¹⁵¹. Pero ademais, permítenos coñecer as posibilidades do mestre no emprego dun instrumento na aula infantil, aspecto que nos parece importante para o ensino musical.

O tipo de pregunta que fixemos é dicotómica, onde a resposta positiva permite outra resposta aberta, limitada ao número de instrumentos existentes.

Entre as variables que observamos no tipo de instrumento/s seguimos unha escala de razón (de resposta múltiple):

1. Instrumento de fácil manexo e desprazamento
2. Instrumento fácil de manter na aula infantil

¹⁵⁰ Implica por un lado ter coñecementos musicais e por outro considerar que son os adecuados para o ensino dos máis pequenos.

¹⁵¹ Véxase o apartado correspondente do Capítulo III, referido ao Método Dalcroze.

3. Instrumento de posible manexo infantil
4. Instrumento harmónico
5. Instrumento melódico

Pregunta nº 13. Se está a realizar algún tipo de formación, na actualidade, indíquea e Pregunta nº 14. Realiza/Realizou algunha formación relacionada coa investigación, aplicación e/ou deseño de materiais para a música?

A pregunta 13 sérvenos para coñecer o grado de actualización docente, e os puntos nos que considera que debe de formarse, sendo especialista en infantil ou en música. Danos pistas importantes sobre a tipoloxía da formación á que ten acceso, e da que escolle, unhas temáticas sobre as outras. A resposta é aberta, aínda que as posibilidades de resposta son bastante limitadas e responden, polo xeral a uns condicionantes moi concretos.

A pregunta 14, de variable temática con resposta múltiple e de tipo anecdótico daranos unha visión xeral das preferencias do profesorado enquisado en formación relacionada coa investigación, aplicación e/ou deseño de materiais para a música. Preguntamos ademais, polas razóns que levan ao enquisado a non realizar este tipo de actividades de formación. Obtemos as seguintes posibilidades de resposta: Xornadas, Cursos, Congresos, Formación Universitaria, Grupos de Traballo ou Seminarios Permanentes, Colectivos de Renovación Pedagóxica, Grupos de coordinación no centro educativo, e Outras. Ademais de respostas explicativas á elección de non formarse (falta de interese, tempo, acceso, descoñecemento) (M. D. Fernández, 2003).

Pregunta nº 15. La revistas (libros, etc.) relacionadas co ensino?

Esta pregunta sérvenos para coñecer o grado de actualización do mestre enquisado e os intereses que o levan a facer este tipo de lecturas especializadas na temática ou mesmo, para considerar (en datos cuantitativos) a cantidade de lecuras e de docentes que consideran a importancia de ler sobre este tema. Deixamos a pregunta aberta de maneira que non condicionamos a propia resposta e o propio mestre pode reflexionar sobre as lecturas feitas. A resposta pode ser afirmativa ou negativa, coa invitación a ampliar a resposta positiva, nun número limitado de revistas e bibliografía a considerar.

Pregunta nº 16. Considera necesaria unha formación específica nos materiais didácticos e musicais para o desenvolvemento docente na etapa infantil?, Pregunta nº 17. Considera suficientes os mecanismos de formación en materiais de música no ámbito Infantil? e Pregunta nº 18. Considera suficiente a súa formación en relación ao uso, deseño e avaliación dos materiaisi de música en Infantil?

Estas tres preguntas prestan atención a consideración por parte do enquisado da necesidade de formarse en materiais, e sobre todo, en facelo nos relacionados coa música na etapa infantil.

Preguntamos polos mecanismos de formación en materiais didáctico e musicais dirixidos á educación infantil. Neste caso optamos por dar as respostas posibles. Esta pregunta pretende coñecer a opinión do mestre sobre a necesidade de formación en materiais didáctico-musicais para esta etapa en concreto. Nas posibilidades de resposta (si/non) solicitamos un comentario (tipo resposta aberta) por parte do enquisado. Preguntamos pola importancia que da, pola suficiencia dos mecanismos ofertados e por último, pola suficiencia da súa propia formación.

Bloque C) Materiais didácticos e musicais empregados no desenvolvemento da actividade cotiá

Este ámbito ou bloque de contidos para a análise, responde con fidelidade á descrición dos materiais didácticos e musicais desenvolvidos na nosa proposta de clasificación no *Capítulo de Materiais musicais* deste informe.

Estes datos facilitarán información do uso por parte dos mestres enquisados sobre os materiais musicais nas actividades cotiás; o cal, a súa vez, nos permitirá ter unha visión do uso que se dá destes materiais e a importancia que teñen, no desenvolvemento do neno e da nena na educación infantil, para os suxeitos da nosa mostra.

Os ítems deste bloque responden aos tipos de materiais que queremos analizar no contexto educativo da etapa elixida:

1. Material auditivo e de audicións musicais
2. Materiais sonoros e instrumentos musicais
3. Material de apoio musical
4. Materiais para o movemento musical
5. Material TIC e relacionado coa música.

En algún caso, preguntamos sobre o tempo aproximado que dedican ao traballo cos materiais que se indican en cada caso. A frecuencia en infantil é importante, pois o neno acada a comprensión dos contidos con procedementos imitativos e repetitivos.

Pregunta nº 19. Coñece e emprega os seguintes materiais na etapa infantil?

Como xa temos comentado máis arriba, os materiais existentes para a música están intimamente ligados aos métodos pedagóxicos e polo tanto, cremos importante saber se o mestre ou mestra teñen algún tipo de coñecemento nesta temática concreta, e o grao de profundidade con que a coñecen.

Os métodos apórtannos pistas moi significativas dos materiais de calidade relacionados coa didáctica musical. A educación infantil é importantísima en moitos deles, os cales, mesmo desenvolven instrumentos específicos e materiais característicos e peculiares para traballar nos primeiros contactos de exploración, identificación e coñecemento dos distintos elementos que compoñen a música.

Queremos saber o grao de preparación que cren ter os mestres en relación con esta temática, pois facilitará pistas sobre a preocupación na temática musical e da adecuación dos materiais dos métodos para esta etapa. A grella de respostas posibles é ampla, pero consideramos que sinxela de responder.

Os métodos que barallamos e que incluimos finalmente nesta pregunta do cuestionario son: Kodály, Orff, Dalcroze, Willems, Martenot, Suzuki e Outros. As posibilidades de resposta son: Non o coñezo; Coñezoo pero non o utilizo; Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre; Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena.

Pregunta nº 20. Emprega o seguinte material sonoro para a audición musical na aula infantil?

A audición musical (sexa escoitada nun medio dixital ou analóxico) constitúe un material en si mesmo, e a variedade de estilos, tipos, épocas e lugares..., fan dela un material de grande importancia nas primeiras etapas. O traballo auditivo con este material é significativo na formación do neno. Este ítem, ademais de darnos unha visión do que maioritariamente escoitan os rapaces, nos dará unha visión da música que o mestre manexa.

Decidimos incluír unha pregunta relacionada directamente co tipo de material discográfico. Abarcamos todos os estilos posibles, obtendo unha pregunta de aparencia complexa pola súa amplitude. Deixamos opcións de poñer tipos e mesmo

outros estilos en resposta aberta, para acoutar e analizar adecuadamente as respostas.

As posibilidades de resposta eran si, non e non coñezo. Pensamos que, respecto da “fase exploratoria”, era máis sinxelo de responder desta maneira.

As variables de respostas son: Material de música Antiga; Material de música Renacentista; Material de música Barroca; Material de música Clásica; Material de música Romántica; Material de músicas Nacionalistas; Material de músicas Impresionistas; Material de música Dodecafónica; Material de música Aleatoria; Material de Outras músicas do s.XX; Material de música popular infantil galega; Material de música popular infantil castelá; Material de música folclórica galega (p.e.: cancioneros: Dorothe Schubart, Casto Sampedro...); Material de música folclórica de España; Material de música étnica doutros países, grupos sociais, culturais; Material de música folk, celta,...; Material de música Comercial; Material de música Pop; Material de música Rock, Heavy,...; Outros materiais sonoros.

Pregunta nº 21. Que melodías para o canto emprega como material sonoro en infantil?

Seguindo na liña da pregunta anterior, cuestionamos sobre as melodías empregadas para o canto, seguindo a mesma estrutura para facilitar a resposta, sabendo da complexidade das respostas, en canto á súa lectura.

A clasificación de melodías de cancións que barallamos son: De inventiva propia ou creada polos nenos/as; Da temática da Unidade Didáctica; Das que trae a guía editorial; Populares infantís castelás; Populares infantís galegas; Cancións de Berce; Cancións de Cego; Cancións do ciclo do Ano (p.e.: aguinaldos, sega, maios...); Cancións de Xogos Populares; Melodías de música instrumental galega (p.e.: muiñeiras, boleros, ...); Cancións doutras linguas; Cancións doutras culturas/países/etc.; Repertorio de melodías de música actual; Repertorio de melodías da música clásica; Cancións de intervalos con ou sen acompañamento; Cancións con xestos asociados; Outros materiais sonoros.

Nalgúns casos solicitamos que especifiquen de que materiais están a falar, en función da súa resposta.

Pregunta nº 22. Coñece e emprega os seguintes instrumentos e obxectos sonoros na súa actividades cotiá?

Este ítem, especificamente musical, ofreceranos unha idea da variabilidade dos materiais sonoros que o mestre usa na aula; así mesmo, teremos unha visión do alcance que ten o Instrumental Orff-Schulwerk nas escolas infantís. Pretendemos, ademais, coñecer as maneiras máis habituais de achegamento aos instrumentos que os mestres e mestras realizan cos nenos, e se empregan algunha técnica específica.

Por último, como no caso anterior, subministra datos do coñecemento da importancia que teñen para o profesorado estes materiais en relación ao desenvolvemento das posibilidades grupais e as relacións individuais que posibilita a interpretación instrumental.

Na mesma liña cas anteriores, redactamos esta pregunta e coa mesma finalidade facilitadora. Neste caso, preguntamos polos materiais instrumentais e relacionados cos obxectos sonoros que pode manipular o neno en actividades musicais.

Os instrumentos musicais e obxectos sonoros que barallamos son: Material auditivo (p.e.: campañas, silbatos, tubo melódico...); Instrumental melódico (p.e.: fruta de émbolo, carillón microtonal...); Instrumentos Naturais do Corpo (p.e.: pes, palmas, pitos, sons coa boca...); Instrumentos Naturais da contorna (p.e.: chifros de noz, frutas de palla, tocadores de madeira, follas de papel...); Instrumentos de Percusión de son Indeterminado (p.e.: maracas, claves, caixa chinesa, triángulo, cascabeis, carraca, vieiras, tambor, bombo...); Instrumentos de Percusión de son Determinado (p.e.: pandeireta, timbais, xilófonos, carillóns, metalófonos...); Materiais diversos para a construción de instrumentos (p.e.: maracas feitas con botes de iogur...); Instrumento Melódico (p.e.: voz, fruta doce, clarinete...); Instrumental de acompañamento polifónico (p.e.: Teclado, Guitarra...); Instrumental propio da música galega (p.e.: pandeiros e pandeiretas, gaitas, bombos e caixas, acordeóns, zanfonas, tarrañolas...) e Outros materiais.

As posibilidades de resposta son: Non o coñezo; Coñezoo pero non o utilizo; Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre; Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena.

Pregunta nº 23. Que materiais emprega na realización de actividades de movemento musical e/ou dramatización?

Esta pregunta de resposta aberta na opción “positiva” está relacionada cos materiais de apoio musical para o movemento, relacionados coa psicomotricidade e o teatro. O cambio de formato da pregunta, de moita menos densidade que as anteriores, pretende desafogar, en parte, ao enquisado, eliminando a grella e as posibles múltiples respostas.

Ofrece datos sobre o coñecemento das pedagogías musicais (sobre todo do Método Dalcroze), pero ademais, apórtanos datos sobre as características do espazo e a importancia dada polo mestre ás actividades relacionadas co desenvolvemento da orientación e a lateralidade a través da música.

Pregunta nº 24. Emprega o seguinte material de apoio musical?

Este ítem pretendemos que aporte datos relevantes sobre o coñecemento (directo ou non) que teñen os mestres en relación ás pedagogías musicais, xa que serían elas as que darían orixe a este tipo de materiais. Ademais, ofrece datos do interese dos mestres por abordar contidos especificamente musicais e indirectamente podemos pensar nunha relación coa formación didáctica en relación á música nas primeiras etapas.

Este tipo de material é moi útil para achegar a música de xeito máis sinxelo e tanxible. Ademais son materiais moi apropiados para o traballo musical con nenos que presentan algunha necesidade educativa especial.

Coma en formatos anteriores (de grella), enquisamos ao suxeito na mesma liña, co fin de que nos responda polos materiais de apoio visual que emprega en educación infantil, dándonos unha visión da súa formación e uso dos mesmos.

As posibilidades de resposta son: Non o coñezo; Coñezoo pero non o utilizo; Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre; Utilízoo, aló menos, 1 vez na semana.

O material de apoio musical visual que observamos nesta dimensión é o seguinte: Encerado pautado; Gran pentagrama; Fanelograma, diagramas pancromáticos...; Cartóns (simples e complementarios) de secuencias melódicas e rítmicas...; Cartóns (simples e complementarios) de discriminación de sons; Dominó de valores; Loto rítmico; Musicograma de Wuytack; Xogo de cartas con intervalos, tonalidades e acordes; encerado e pentagrama magnético de Kodály; Paliños de Willems; Fonomimia e/ou os números como apoio visual á iniciación da escritura e lectura musical; Material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe

(p.e.: cores, formas ...); Láminas (p.e.: sons do entorno, imaxes de instrumentos...) e Outros.

Preguntas nº 25. Emprega medios audiovisuais e/ou materiais das tecnoloxías da información e a comunicacións (TIC) na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais?, Pregunta nº 26. Emprega o ordenador para a preparación, selección e /ou elaboración dos materiais musicais?, Pregunta nº 27. En caso afirmativo (si) da pregunta 26, para que o emprega? e Pregunta nº 28. Emprega os medios audiovisuais e os materiais TIC para achegar a música aos nenos e ás nenas?

En pleno século XXI parece incomprendible, se falamos de material, non facer referencia ao material multimedia (entendido desde os tradicionais: TV, radio, casete, proxector de opacos e transparencias...; como actualmente, o reprodutor de CDs, mp3, DVD, ordenador, encerado dixital, os medios de comunicación como Internet e o emprego de Webs educativas relacionadas coa música, etc.). Estes datos pretendemos que proporcionen unha visión da actualización dos mestres nesta temática. Este ítem pretende saber o grao de familiarización que o mestre ten co entorno multimedia e ademais, coñecer o seu interese por este medio para o desenvolvemento da actividade musical. A radio e a TV como recursos materiais, con frecuencia teñen programas que son de interese didáctico e que ofrecen material audio relevante, como por exemplo Radio3 ou Radio1 Clásica, a TV2 ou os canais temáticos. Por esta razón, consideramos a posibilidade de incluílos no cuestionario neste apartado que fala precisamente dos materiais das tecnoloxías da información e a comunicación.

Cun formato de grella coma no caso das anteriores, pretendemos enquisar ao suxeito en relación ao coñecemento e uso dos materiais multimedia e TIC que emprega co neno na aula, pero tamén queremos que nos indique o uso que fai el co fin de preparar as sesións.

A pregunta nº 25 ofrecerá unha visión da utilización das TIC, como ferramenta por parte do mestre no apartado de preparación, selección e/ou elaboración de materiais musical. Empregamos o mesmo formato que nas anteriores ocasións. Preguntamos polos Elementos Midi (p.e.: mesa de mezclas, teclados,...); CDs Multimedia; Webs de formación e información (p.e.: webquest, entornos virtuais, bibliotecas en línea,...); Repositorios (p.e.: CLIC , web. Unirioja, etc...); Encerado dixital; Proxector de imaxes fixas (p.e.: opacos, diapositivas,...); Audiovisuais: Vídeo, DVD, MP4... ; Reprodutor de música: MP3, CD, casete... ; Gravacións de audio;

Gravacións de vídeo; Contos-CD; Radio e/ou Televisión (p.e.: programas e/ou emisións en directo, gravacións...); Outros.

A pregunta nº 26, aínda que similar, presenta unha diferenza importante respecto da anterior, interézanos saber se o uso das TIC no tema musical para a preparación, selección e elaboración de materiais para os nenos e nenas, e as razóns de optar por usar estas ferramentas como medio educativo ou non facelo.

Utilizamos as seguintes posibilidades de resposta:

- Si, aporta información necesaria (CD-multimeda, Internet, etc.).
- Si, complementa o traballo que utilizo (fichas, audios, etc).
- Si, posibilita a personalización das tarefas.
- Si, por outra razón.
- Non, o material que teño é suficiente.
- Non, perdo moito tempo.
- Non, o material non é de calidade.
- Non, por outra razón.

Na pregunta nº 27, queremos coñecer a forma emprega estes medios:

- Para a preparación de materiais impresos (p.e.: fichas no word,...).
- Para a preparación de materiais audiovisuais e TIC (p.e.: xogos, presentacións,...)
- Para a edición de pezas/partituras musicais (p.e.: Finale, Encore, Cubase, WavePad, ...)
- Para a adquisición de materiais impresos (p.e.: partituras, fichas, imaxes, etc.)
- Para adquisición de materiais audiovisual e TIC (p.e.: xogos para a pizarra dixital, presentacións, vídeos de instrumentos, etc.)
- Para a busca e selección de materiais en Internet (coñecemento).
- Para a realización de actividades formativas on-line (e-learning).
- Para a merca de materiais.
- Outras razóns.

A pregunta nº 28, fai referencia ao uso que o docente fai das TIC co alumnado de infantil para achegar o coñecemento musical. Consideramos os seguintes medios posibles: CDs Multimedia, Xogos interactivos educativos, Videoxogos comerciais, Webs educativas e de información, Encerado dixital, Proxector de imaxes fixas (p.e.: opacos, diapositivas,...), Audiovisuais: Vídeo, DVD, MP4..., Reprodutor de música

(MP3, CD, casete...), Gravadora de audio, Gravadora de video, Conto-CD, Radio e/ou Televisión, Elementos MIDI (p.e.: mesa de mezclas, teclados, guitarras, micrófonos...), Outros.

Bloque D) O espazo que ocupan os materiais didácticos e musicais

O espazo é un condicionante do uso que se fai dos materiais. As seguintes preguntas pretenden dar unha visión da resposta do o mestre ou mestra á importancia dos espazos en relación á música e a súa experimentación nesta idade infantil. Ofrecerán información sobre o lugar que ocupan os materiais na aula de infantil (importancia) e da disposición dunha aula de música na que realizar actividades máis concretas. Ademais, queremos coñecer as razóns das condicións de cada mestre enquisado. Estes ítems darannos unha visión da importancia que da o docente á música e a súa experimentación nesta idade infantil.

O espazo é moi significativo á hora de ter, utilizar e valorar os materiais. O feito de que exista un recuncho de música é significativo, pois implica que é posible que os cativos dediquen un tempo individual á manipulación dos materiais sonoros que o mestre deixe ao seu alcance, así como un traballo diario e sistemático, que saír da aula a estas idades imposibilita.

Pregunta nº 29. Onde se atopan os materiais musicais que emprega para o ensino da música en Infantil?

O tipo/lugar dos espazos que observamos nesta dimensión son a aula de infantil e a aula de música, preguntando tamén por outros espazos posibles: na aula de música, na aula infantil, nun caixón para os instrumentos, nun estante para o material impreso, nun recuncho pedagóxico, noutro lugar.

Entre os aspectos que observamos na resposta “positiva” (aberta de tipo anecdótico) temos os seguintes lugares:

- Utilidades dos espazos:
 - a. Espazos amplos, como ximnasio.
 - b. Espazos reducidos, como recuncho.
- Organización dos espazos:
 - a. Recunchos.
 - b. Espazos multi – función ou multi – usos.

- Accesibilidade dos materiais.
 - a. O material gárdase en baldas.
 - b. O material gárdase en caixóns.
- Outros.

Pregunta nº 30. Que espazos da escola emprega na realización das actividades musicais?

En ocasións, as actividades infantís, sobre todo as relacionadas coa música e o movemento, desenvólvense noutros espazos distintos á aula ordinaria. Sobre esta cuestión preguntamos (resposta aberta de tipo anecdótico) polos seguintes espazos de uso con fins didáctico e musicais:

- Aula de educación infantil:
 - ✓ o recuncho pedagóxico de música habilitado na aula.
 - ✓ as mesas de traballo individual.
 - ✓ a alfombra ou tarima de actividades de gran grupo, movemento, contacontos, etc...
 - ✓ non hai un espazo fixo dentro da aula.
 - ✓ Outro espazo,
- Aula de música.
- Biblioteca.
- Salón de actos.
- Corredores.
- Ximnasio.
- Patio escolar.
- Pavillón escolar.
- Outro lugar.

Pregunta nº 31. Considera que os espazos dos que dispón están preparados para o ensino musical en infantil? e Pregunta nº 32. Atopa dificultades no emprego dalgúns materiais musicais en relación ao espazo de que dispón?

Estas dúas preguntas, de opinión, fan referencia, á preparación, acondicionamento e posibles dificultades que atopan os docentes na posta en práctica de tarefas relacionadas coa música na etapa infantil, sobre todo cos materiais.

A primeira é de tipo dicotómica, e cuestiona a preparación dos espazos de infantil para traballar a música, así mesmo, solicita do docente que explique que medidas adoptaría para mellorar a súa aula.

A segunda, de características similares á primeira, quere coñecer a opinión do mestre/a en relación ás dificultades que atopa.

Bloque E) Importancia e suficiencia dos materiais didácticos e musicais na práctica docente

Este bloque contén información sobre unha tipoloxía de materiais, que pola súa xeneralidade e características, nos parecía tan importante como para facer unha distinción. Queremos coñecer un aspecto básico a ter en conta no uso dos materiais, que é o grado de implicación docente en relación ao manexo dos materiais, e a consciencia do emprego de determinados recursos educativos no desenvolvemento da práctica docente.

Con estes ítems, o mestre indicará o valor que dá ao desenvolvemento de materiais curriculares como a programación propia, pero tamén nos dirá a consideración que ten polo material editorial existente. Queremos preguntar, en relación á música, o grao de colaboración que considera que existe á hora de programar as actividades na aula de educación infantil, isto é, a relación de coordinación e colaboración establecida entre o mestre de música e o de educación infantil á hora de elaborar a programación, polo seu carácter global.

Pregunta nº 33. No Proxecto de Centro, o referente ás cuestións musicais na etapa infantil está obsoleto, pouco contextualizado, moi extenso, non está presente,...

O documento do Proxecto de Centro, constitúe un dos materiais curriculares impresos básicos para a organización escolar. Nel reflíctense aspectos do centro como o contexto, a tipoloxía das aulas, a dotación escolar, as actividades xerais do centro, etc. Nese sentido, preguntamos pola música na etapa infantil e a maneira en que o docente pensa que está reflectida neste documento. As opcións pasan por: Obsoleto, Pouco contextualizado, Moi extenso, Non está presente, Descoñézoo, Mellorable, Actualizado, Adecuado, Claro, Outros.

Pregunta nº 34. No seu labor musical en Educación Infantil, que importancia concede aos materiais?

Nesta pregunta de opinión, unha vez que o docente reflexiona sobre a maneira en que no seu centro se considera a música, pídeselle que pense en como el/ela considera a música, neste sentido, desde os materiais que utiliza. As respostas son: Importantes, Bastante importantes, Pouco importantes, Non son importantes.

Pregunta nº 35. Que material curricular impreso utiliza para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais? e Pregunta nº 36. Que importancia ten para vostede a música nos materiais curriculares impresos que utiliza?

O material impreso tamén forma parte das ferramentas docentes para ensinar. Por iso, en primeiro lugar interéсанos que tipo de material é o que utiliza, mesmo se combina ou só utiliza un: guía globalizada de infantil, traballos por proxectos, unidades didácticas, manuais de música, programa específico de música (cadernos, libro de fichas musicais,...), material de elaboración propia e outros materiais musicais diversos.

Ademais, na pregunta 36, queremos saber a importancia que da o material á música e o tratamento que fai dela. Damos catro opcións de resposta:

- Non aparece a música como contido específico no material.
- A música aparece de xeito pouco importante no material.
- A música ten un peso bastante importante no material.
- A música é un contido moi importante no material.

Pregunta nº 37. Que grado de suficiencia considera que teñen os materiais didácticos e musicais no deseño, programa e toma de decisións (sobre a súa tarefa diaria) no seu centro educativo? e Pregunta nº 38. Considera suficientes os materiais musicais dispoñibles no seu centro para o desenvolvemento da música na aula de educación infantil?

Con estas dúas preguntas, relacionadas cos materiais impresos de aula (tanto para o docente como para a nena ou neno), queremos saber a suficiencia destes recursos, tanto no deseño, programación e toma de decisión da tarefa docente, como na realización de actividades cos nenos/as. Os materiais que consideramos na pregunta 37 son: Libro de fichas, Guía didáctica, Traballo por Proxectos, Proxecto Editoriais, Proxecto de Centro, Unidades Didácticas de revistas e/ou outros medios de difusión (p.e.: material da Xunta, CFRs,...), Outros. Os materiais que polos que preguntamos na 38, en relación ao desenvolvemento docente: Material impreso para o mestre (p.e.: Guías Didácticas, Manuais sobre métodos...), Material impreso dirixido ao neno/a (p.e.: Fichas, Cadernos de música, Xogos, Material Visual, Material de lectura musical...), Material Musical (p.e.: partituras, Instrumentos, Material de Prelectura musical Material Manipulativo...), Material Multimedia (p.e.: CDs de audicións, CD Interactivos, Conto-CD, DVD, Webs, Ordenador, teclado, etc...), Outros.

Pregunta nº 39. O material musical no seu programa didáctico emprégao como recurso complementario, como recurso propio e independente, exclusivamente musical, como recurso integrado no resto dos contidos das Unidades Didácticas da programación...

Neste ítem preguntamos ao mestre pola programación didáctica que emprega no desenvolvemento das actividades musicais, de elaboración propia ou seguindo unha guía didáctica editorial. Os ítems son:

a) Como recurso complementario

(p. e.: interpretación de coreografía nunha peza musical como parte dun acto público, festival, etc.)

b) Como recurso propio e independente, exclusivamente musical.

(p. e.: realización de fichas de contido musical).

c) Como recurso integrado no resto dos contidos das Unidades Didácticas da programación didáctica xeral de infantil.

(p. e.: canto de cancións relacionadas cos contidos xerais das Unidades Didácticas)

d) Como un recurso ligado aos eventos públicos (certames de contacontos, concertos didácticos, festivais relacionados co ciclo do ano, etc.).

e) Outros...

Bloque F) Colaboración, selección e elaboración dos materiais didácticos e musicais

Interéсанos saber a coordinación existente na elección que se fai dos materiais didácticos e musicais, pois isto supón un traballo de colaboración mutuo, ou non, entre os mestres que imparten na educación infantil. Así mesmo, en caso de que o mestre de educación infantil sexa o que imparte a materia, é interesante coñecer parte das relacións que se establecen entre compañeiros, como primeiro factor de aprendizaxe musical e infantil.

Este bloque responde á importancia de coñecer as dinámicas que se desenvolven entre o profesorado. Deste xeito podemos comprender mellor esta realidade, analizar diferentes alternativas na elección duns ou outros recursos, o seu deseño, etc.

Pregunta nº 40. Contribuíu vostede na elaboración do Proxecto Educativo e/ou Proxecto Curricular do seu centro?

A colaboración a realización deste importante documento, supón, en principio certo interese polo mesmo e o coñecemento do seu contido. Esta foi unha das iniciativas máis importantes da LOXSE, que aínda hoxe está pouco valorizado. Preguntamos pola contribución do enquisado na elaboración deste material curricular impreso, ofrecendo as seguintes posibilidades de respostas:

- Non, eu non estaba no centro cando se elaborou.
- Non, eu non formaba parte do grupo que o elaborou (*p.e.: o equipo directivo*).
- Non, ninguén mo propuxo.
- Non, pero gustaríame colaborar.
- Non, por outra razón.
- Si, é importante colaborar nesta tarefa dun xeito directo.
- Si, o equipo que elaborou estes documentos tivo en conta a miña opinión.
- Si, é un documento administrativo máis.
- Si, alguén o ten que facer.
- Si, por outra razón.

Pregunta nº 41. Nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais? e Pregunta nº 42. En caso afirmativo (si) da pregunta 40, eses acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais aparecen nos documentos do centro (proxectos, gromas, etc.)?

Preguntámonos se ao elaborar ou actualizar o Proxecto Curricular (de Centro, de Etapa ou de Ciclo), se establecen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais musicais (*materiais curriculares impresos, material auditivo, material para o movemento...*). Entre as respostas:

- Non. Existen temas máis importantes a tratar.
- Non. Por falta de tempo.
- Non. Non é un punto a tratar.
- Non. Ninguén o propuxo.
- Non. Outras razóns.
- Si. Os materiais condicionan o tipo de ensino de centro.

- Si. É importante establecer puntos de conexión, entre o profesorado, sobre este tema.
- Si. Deste xeito, podemos colaborar na súa adquisición e revisión.
- Si. Deste xeito podemos compartir eses materiais.
- Si. Outras razóns.

Se a resposta é positiva, entón, queremos saber se o docente sabe se aparecen nos materiais curriculares do centro, nos documentos normativos.

Pregunta nº 43. Colabora con outros mestres (dentro ou fóra do seu centro) na toma de decisións (compra, elaboración, disposición, actuación,...) dos materiais didácticos e musicais empregados na Programación Didáctica de Educación Infantil? e Pregunta nº 44. Colabora vostede con outros mestres no deseño da actividade musical en educación infantil?

Parécenos que, na utilización e dinamización dos recursos educativos, son importantes as relacións que se establecen entre os/as docentes en relación aos materiais didácticos e musicais.

A pregunta 43 está relacionada coa **toma de decisións** en relación aso materiais didácticos e musicais. As opcións poñen de manifesto unha ou outra realidade educativa, e que ademais, condiciona o desenvolvemento do coñecemento musical na etapa infantil:

- Non é necesario.
- Non é posible por falta de tempo.
- Non é posible por falta de coordinación.
- Non. Descoñezo os espazos de colaboración.
- Non, por outras razóns. Si, aportando materiais.
- Si, aportando reflexións en reunións.
- Si, aportando actividades específicas para o emprego dos materiais.
- Si, na preparación teórica de documentos pedagóxicos.
- Si, no desenvolvemento da propia actividade musical.
- Si, doutra maneira.

A pregunta 44 refírese ao **deseño da actividade** musical en educación infantil. Xa que os materiais dependen da utilidade que se poida sacar con eles e de que as dinámicas que se propician con eles sexan as adecuadas:

- ✓ Desenvolvemento de actividades: certames, saídas, festivais,...
- ✓ Preparación de materiais: xogos musicais, fichas,...
- ✓ Preparación dos espazos: colocación de instrumentos, ambientación visual,...
- ✓ Traballo cos nenos: reforzo de actividades, dinámicas de axuda en aula,...
- ✓ Apoio musical empregando un instrumento concreto que domino.
- ✓ Outros.

Pregunta nº 45. Selecciona vostede o material didáctico e musical...

A pregunta 45 refírese a maneira de seleccionar os recursos musicais que ten o docente que imparte música en infantil. As opcións son:

- ...en función da opinión dos compañeiros?
- ...en función do que mercan os compañeiros?
- ...en función do que realizan os compañeiros?
- ...en función do que hai nos fondos de bibliotecas?
- ...en función do seu custo?
- ...en función da súa divulgación?
- ...en función do que hai nos fondos dos Centros de Formación de Recursos, Asociacións, etc.?
- ...visitando webs de contidos, repositorios, etc., para informarme?
- ...visitando tendas on-line?
- ...revisando revistas promocionais das casas editoriais?
- ...revisando revistas especializadas en educación?
- ...seleccionando os que necesito das librerías que visito?
- ...seleccionando os máis promocionados das librerías que visito?
- ...seleccionando materiais que ofertan as editoriais que se achegan aos centros?
- ...seleccionando materiais que foron experimentados por outros, con resultados satisfactorios?
- ...pedíndolle consello a especialistas no tema (profesores universitarios, asociacións, grupos, etc.)?
- ...doutros xeitos?

Bloque G) O idioma dos materiais musicais en educación infantil

Estas preguntas compoñen a última dimensión analizada, non específica da temática que nos ocupa, pero que, no entanto, pode condicionar o uso dos materiais didácticos e musicais.

Pregunta nº 46. En que idioma atopa os materiais que emprega para a preparación docente? e Pregunta nº 47. En que idioma atopa os materiais que emprega no traballo cos nenos/as?

Queremos reflexionar sobre a presenza da nosa lingua nos materiais didáctico-musicais. Estas preguntas responden a unhas características lingüísticas particulares do fenómeno estudado en canto ao espazo e o tempo que ocupa na historia. A lingua é unha característica máis. Estas preguntas intentan analizar cal é a lingua máis empregada nos materiais, tanto nos dirixidos á/ao mestra/e como nos que están destinados á/ao nena/o. Pero ademais, parecíanos relevante coñecer a súa preferencia polo idioma que utiliza nas aulas.

Optamos por realizar dúas preguntas, unha en relación á súa preparación e outra en relación aos materiais que emprega co alumando. En ámbalas dúas preguntamos en función de catro posibilidades:

- Máis en castelán.
- Máis en galego.
- Ámbolos dous en similar porcentaxe.
- Outros.

Bloque H) Valoración do cuestionario

Con este bloque queremos dar por finalizado o instrumento de recollida de datos. Preguntamos ao enquisado se o cuestionario lle pareceu interesante e adecuado ao que se pretende.

Pregunta nº 48. Considera que, dalgunha maneira, esta enquisa é de utilidade para reflexión dos materiais musicais que emprega na educación infantil?,
Pregunta nº 49. Estaría interesado en recibir os resultados do estudo? e
Pregunta nº 50. Colaboraría en futuras investigacións relacionadas con esta temática?

Con isto dámoslle valor a súa opinión pero ademais coñecemos o seu interese polos resultados do mesmo. A resposta é dicotómica (si/non); en un caso pedimos que nos explique as razóns de que non fose de utilidade para a reflexión dos materias. Realizamos tres preguntas, a primeira en relación á utilidade do propio cuestionario, como ferramenta para a reflexión, a segunda ten o obxecto de coñecer o interese suscitado polo cuestionario, unha vez realizado, sobre o interese dos materiais didácticos e musicais, e a última pregunta, sobre a valoración que ten para o suxeito enquisado formar parte de investigación relacionadas con esta temática.

5.3.2.3.1.4. Validación do cuestionario

A través dos diferentes mecanismos que estamos a detallar, estamos en condicións de afirmar que o cuestionario final responde ás expectativas desta investigación:

“Antes de tratar la información, es preciso asegurarse de que dicha información resulta necesaria y suficiente y de que refleja correctamente la realidad. Ese es el papel de la validación de la recogida de información, la cual debe garantizar la elaboración de una base de datos sólida, antes de proceder al tratamiento de dichos datos”.

Ketele e Roegiers (2000, p.215-216)

Unha vez feito o estudo exploratorio (Corbetta, 2003, p.203-206), onde a investigadora fai preguntas abertas ás que trata de dar resposta, é o momento no que se realiza a lectura dunha bibliografía ampla e profunda sobre a temática do problema, para acadar as condicións de levar a cabo a *Fase de Proba*. Esta fase é a de redacción dun cuestionario inicial, que é o que se coñece como fase de proba.

A *Fase de Proba* ten a finalidade de evitar erros custosos á investigación na fase definitiva. Serve para identificar as posibles modificacións a realizar no instrumento e nos procedementos de recollida de datos, antes de dar comezo ao auténtico traballo de campo. Nesta fase prevese unha especie de “ensaio xeral”, coas características da enquisa definitiva. Entre os obxectivos desta fase están:

- Determinar a duración de resposta do cuestionario.
- Determinar os contactos entrevistador-entrevistado.

- Reelaborar o cuestionario: redefinir claramente preguntas ambiguas, eliminar as redundantes, etc.

A validación, na nosa investigación, desenvolveuse seguindo as tres etapas que describen distintos autores (León e Montero, 2000, pp.292 e ss), cronoloxicamente:

- A. *Verificación da pertinencia da información a recoller*: preguntámonos se é necesaria, suficiente e accesible.
- B. *Verificación da validez da información*, que é a adecuación entre a información recollida e a que se declara querer recoller: preguntámonos se coa pregunta obtemos o que desexamos saber.
- C. *Verificación da fiabilidade dos procedementos de recollida de información*. Consiste en cuestionarnos se recolleríamos a mesma información por outros medios e/ou noutros momentos.

Realizamos unha validación *a priori* centrada na ferramenta de recollida de información (De Ketele e Roegiers, 2000, p.224 e ss). Esta parte do traballo comprendeu someter o cuestionario ao criterio de diferentes profesionais relacionados coa temática, así como desenvolver o proceso de aplicación e análise a unha mostra pequena (a que correspondía á cidade de Santiago de Compostela). As etapas polas que pasamos son:

- A. *Verificación da pertinencia da información a recoller* mediante a ferramenta: preguntámonos se a información que pretendiamos recoller é necesaria, suficiente e accesible.

Esta etapa lévase a cabo cunha autoavaliación e cunha avaliación por parte dunha comisión de expertos.

- B. *Verificación da validez da ferramenta empregada*:
 - a. *Validez interna*: onde observamos a validez de contido (coherencia na formulación das preguntas), a validez de construción (coherencia na construción da ferramenta: apartados, ítems, etc.) e a validez de comunicación (a comprensión da información a recoller, do mesmo xeito, por parte de todos os usuarios).
 - b. *Validez externa*: plantéxase a cuestión de saber se a información recollida non se opón a unha lei teórica cientificamente demostrada, ao sentido común ou a outra ferramenta semellante xa validada.

Esta etapa lévase a cabo cunha autoavaliación e cunha avaliación por parte dunha comisión de expertos.

C. *Verificación da fiabilidade dos procedementos de recollida de información coa axuda da ferramenta.* Comprende a concordancia entre as puntuacións obtidas nunha primeira e segunda volta.

A concordancia entre diferentes investigadores e a concordancia intra-observador considerámola nesta ocasión (para o desenvolvemento da *Fase de Proba*) innecesaria, pois a investigadora é a entrevistadora e tamén a que ía levar a cabo a análise dos datos obtidos, tendo en conta a posible subxectividade da investigadora.

A concordancia inter-grupos e a unha concordancia intra-grupos levouse a cabo tendo en conta as opinións dos expertos da comisión validadora do instrumento.

A concordancia observador-protocolo de referencia levouse a cabo desenvolvendo distintos xeitos de realización da recollida de información durante o proceso do mesmo.

D. *Homoxeneidade da ferramenta de recollida de información.* A homoxeneidade desexada e avaliable é a de intra-seccións ou inter-seccións.

Esta etapa lévase a cabo cunha autoavaliación e cunha avaliación por parte dunha comisión de expertos. Deste xeito construímos preguntas en torno ás dimensións que pretendemos coñecer do noso obxecto de estudo, gardando sempre a coherencia, a comprensión e a claridade.

A validación do instrumento supón chegar á construción axeitada do mesmo. Para isto realizouse a *Fase de proba*, onde o instrumento foi presentado aos diferentes expertos na materia, desde distintas ópticas da educación musical no ensino infantil. O conxunto destes profesionais que formaron a Comisión de Expertos de validación do Cuestionario¹⁵² foron os seguintes:

¹⁵² Queremos agradecer encarecidamente e nese sentido, a todos os membros das comisións de expertos e as súas institucións (centros educativos, conservatorios de música e universidades) que participaron neste proceso, sen cuxa observación escudriñadora non quedaría completo o labor desenvolvido. A todas/os, tanto da fase preliminar como da fase definitiva.

A) Profesores Universitarios relacionados coa temática:

1. Unha profesora e un profesor de didáctica e organización escolar, experto en materiais didácticos.
2. Un profesor en didáctica e organización escolar, vinculado estreitamente ao mundo da música e ao seu ensino.
3. Unha especialista en educación musical na etapa infantil.
4. Unha especialista en música folclórica galega e vinculada ao ensino musical en primaria e secundaria.

B) Profesores do conservatorio profesional relacionados coa temática:

1. Unha profesora de linguaxe musical.
2. Un profesor de clarinete.
3. Unha profesora de órgano.

C) Mestras de educación infantil e educación musical en activo:

1. Unha mestra de educación infantil en activo.
2. Unha mestra de educación infantil en activo.
3. Unha mestra de educación musical primaria (con experiencia docente no ensino musical na etapa de educación infantil).
4. Unha mestra de educación musical primaria (con experiencia docente no ensino musical na etapa de educación infantil).
5. Unha mestra de educación musical primaria (sen experiencia docente no ensino musical na etapa de educación infantil).

5.3.2.3.1.5. Reflexións sobre o instrumento cuantitativo

En primeiro lugar, queremos destacar que as fases de elaboración foron de vital importancia. Nelas realizamos unha fase de pre-tese, na que elaboramos un cuestionario e sometémolo á revisión de expertos para despois aplicala. Na fase de tese, reelaboramos o instrumento e volvemos a sometelo á condición dos expertos, para mostrar a versión definitiva que aquí se mostra.

En segundo lugar, este cuestionario e as dúbidas que suscitaron os resultados da análise deron como resultado a elaboración da entrevista semiestruturada e a utilización da análise de imaxes. Instrumentos que tamén pasaron unha revisión por expertos e que a continuación explicaremos en detalle.

5.3.2.3.2. A entrevista semiestruturada

Existen diversidade de formas de entrevistas cualitativas, en relación á xestión delas (Creswell, 2009), nós optamos pola utilización da entrevista semiestruturada de tipo estándar (Flick, 2004, p.95) que incluírá cuestións abertas sobre os materiais musicais e a formación e preparación docente. Aplicaremos unha entrevista a cada informante. Esta entrevista estará constituída basicamente polo material dos cuestionarios.

Shamblin (2006) considera que a entrevista fenomenográfica ten as seguintes características:

- 1) Céntrase no mundo do entrevistado.
- 2) Busca comprender o significado dun fenómeno na vida do entrevistado.
- 3) Focaliza a cualidade, descrición, especificidade e presuncións da voz escoitada.
- 4) Ábrese á ambigüidade e aos cambios.
- 5) Depende da sensibilidade do entrevistador.
- 6) Lévese a cabo desde unha recoñecida interacción persoal.

Entre os seus perigos...

- 1) O proceso de análise e interpretación de significados: especular, esaxerar ante a ausencia de evidencia sólida (saturación de datos).
- 2) Que a entrevista mediatice o contido do que se di e non ao revés (Van Manen, 2003).

Estes perigos intentaron minimizarse co desenvolvemento das outras técnicas de obtención e análise de datos, no momento da triangulación de datos.

5.3.2.3.2.1. Fases de elaboración do instrumento cualitativo

Na elaboración da entrevista cualitativa, tivemos en conta, a maneira en que iamos levala a cabo e os suxeitos que iamos entrevistar.

Esta fase, conxuntamente co procedemento da fase de carácter cuantitativo, propónse como un enriquecemento do proceo empírico da investigación. A análise visual xurde como unha parte mais do proceso de entrevista, que, dalgún xeito, serve de xustificante da veracidade da opinión do docente. Neste sentido, o instrumento realizouse a través de catro fases:

Fase 1: realización do proto-instrumento.

Este foi un momento delicado, no que, comprendendo o traballo empírico de base cuantitativa, tomáronse ás decisións relativas ao contido do instrumento da entrevista, habida conta das necesidades expostas no proceso cuantitativo.

Fase 2: concreción criterios de análise.

O desenvolvemento da análise de datos da entrevista, na súa fase de proto-instrumento, deron conta dos criterios, de carácter intuitivo que se pretenderon seguir, deste xeito, procuramos ter en conta o criterio de validez interna e externa, un criterio de formulación aberta e semiaberta das cuestións a tratar nos distintos apartados do instrumento e o criterio de fiabilidade, desenvolvido a través da contrastación dos datos co entrevistado, unha vez extraídas as categorizacións e codificacións oportunas.

Fase 3: desenvolvemento do protocolo.

O protocolo, é o procedemento que permite unha realización común do desenvolvemento das diferentes entrevistas. Desde este punto de vista, xoga un papel importante, na estruturación da entrevista e da súa realización, tratando de evitar, na medida do posible, posibles influencias externas que diferencien o tipo de respostas a acadar e iinvaliden o proceso e polo tanto, os datos obtidos (como parte da validez).

Fase 4: realización do instrumento definitivo.

Realizadas as reflexións necesarias durante as fases anteriores, esta pretende acadar unha proposta definitiva de instrumento, de tal maneira que sexa un instrumento consistente que posibilite os datos precisos que necesitamos para o desenvolvemento desta investigación.

5.3.2.3.2.2. Definición do instrumento: a entrevista

A aplicación deste tipo de entrevistas procura conectar co suxeito enquisado, non se trata do desenvolvemento do estudo da propia conciencia do suxeito ou da reflexión do/a investigador/a. Serve de contraste importante á fase cuantitativa deste estudo, realizado desde a necesidade de dar resposta a unha serie de interrogantes que a investigadora, como docente, se realiza a sí mesma.

Os catro tópicos de que se compón a entrevista semiestruturada axudarán na medida que o precisemos, no desenvolvemento da comprensión dos contidos vertidos, con anterioridade, nos cuestionarios. A entrevista é en realidade un diálogo aberto, onde o entrevistador pode e debe facilitar os temas, aínda que debe ter unha apertura á recepción das ideas ampla e diversa, non focalizada, cando menos non condicionante.

Esta pauta foi mellorada na medida en que se *practicou* previamente a través dos protocolos, así como, na medida en que ían avanzando estas (na súa creación e desenvolvemento).

Debemos ter en contra que as experiencias e interpretacións, tal e como o informante as realiza, non existen antes da entrevista, nin son construcións sociais da situación na que se atopa, son aspectos da conciencia do suxeito, e que realiza, no momento en que se ve na situación concreta de desenvolver unha entrevista, e que polo tanto, realiza de maneira irreflexiva. Neste caso, non partimos de demasiadas cuestións (como veremos no punto seguinte), co fin de facilitar unha reflexión o menos condicionada posible¹⁵³, aínda que sí achegamos un tema xeral, e desenvolvemos puntos consensuados previamente co/a informante. Non esperamos, nin existen respostas predeterminadas e a maior parte das cuestións xorden das ideas expostas pola/o informante.

5.3.2.3.2.3. Descrición da pauta da entrevista

O instrumento de obtención de datos resultante, é unha pauta de entrevista organizada en catro tópicos importantes para guiar a conversa. Así e todo, debemos ter en consideración que son ítems que guían, en ningún caso condicionan. Desde este punto devista a preparación e entramento en conversa, para o desenvolvemento das entrevistas resulta esencial.

Nas seguintes liñas explicamos os significados de cada unha das proposicións dos tópicos da entrevistas, e a súa semántica (véxase anexo 7 as pautas empregadas nas entrevistas):

- ✓ **Tópico 1: Percepción da formación (inicial e continua) do contido musical e os seus materiais e o posicionamento persoal da situación actual do ensino infantil da música.**

Este tópico fai referencia á percepción da formación, inicial e continua, en relación ao contido musical e os seus materiais.

Neste caso, nun primeiro momento, solicitamos da/o entrevistado que nos comente cal é a súa formación inicial, e a maneira en que chega ao posto actual (que é polo que a/o escollemos). A continuación pedímoslle que se posicione de maneira

¹⁵³ Tendo en conta as dificultades de desenvolver unha entrevista totalmente aséptica, optamos por comprender as diferenzas e similitudes da opinión das entrevistadas de maneira aberta e positiva, procurando atopar puntos de complicidade poñéndonos *na súa pel*, de maneira que nos confiaran a súa *sinceira* percepción, minimizando a nosa propia opinión,

persoal sobre a súa percepción da súa “situación actual” sobre a realización que fai do ensino musical na etapa infantil.

O obxectivo é revelar información respecto da formación en relación á temática que ten o entrevistado, tanto inicial como continua.

Neste tópic, como un xeito de romper o silencio pídeselle á/ao entrevistada/o que lea un texto breve que inclúe conceptos clave como: a aprendizaxe musical na etapa infantil, as disciplinas implicadas no coñecemento do ensino infantil, a importancia da música nesta etapa educativa, a oportunidade da práctica artística e musical na etapa infantil, o desenvolvemento musical na actividade escolar, os materiais e os espazos dispoñibles, así como a función escolar da música no desenvolvemento humano.

✓ **Tópico 2: Percepción dos recursos musicais na aula infantil (coñecemento, uso, valor e características).**

Unha vez que a/o entrevistado vai soltándose e comprende o que se lle pide, tratamos de obter información sobre a súa percepción dos recursos musicais na aula infantil (coñecemento, uso e valor, características).

Neste tópic o obxectivo fundamental é invitar á/ao entrevistada/o a que describa e enumere os recursos didácticos e musicais que ten e utiliza na aula. Así mesmo, queremos pedirlle que comparta o relato da súa experiencia na elección e/ou creación dos recursos musicais que utiliza na súa aula infantil. Pedirlle, se quere compartir a súa experiencia na avaliación dos recursos. Por último, queremos saber se, na súa opinión, conta con espazos adecuados e, se quere, contarnos como os utiliza cos recursos musicais con que conta e en relación ao número de nenos/as cos que traballa.

Por outra banda, este punto, tamén fai referencia ao uso, deseño, avaliación e espazos do seu centro, en relación aos recursos musicais existentes dirixidos á etapa infantil (importancia, cantidade-calidade, tipoloxía dos recursos, tipoloxía das tarefas e didáctica musical, espazo e ratio).

✓ **Tópico 3: Percepción do traballo en equipo nos recursos musicais na etapa infantil.**

Este tópic é delicado, pola implicación da percepción, onde a/o entrevistada/o debe entrar en detalles sobre a súa opinión doutros docentes, vinculados á práctica diaria.

Trátase de saber a súa percepción sobre o desenvolvemento do traballo en equipo en relación aos materiais e recursos musicais que se utilizan na etapa infantil.

O obxectivo é invitar ao entrevistado a compartir o relato da súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo en equipo docente no seu centro, facendo énfase á descrición e da súa práctica en relación ao uso, selección e intercambio dos recursos e materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Por último, se quere, comente a súa valoración persoal do desenvolvemento deste labor e a súa opinión.

O obxectivo é invitar ao entrevistado a compartir o relato da súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo en equipo docente do seu centro, facendo énfase á descrición e valoración da súa práctica en relación ao uso, selección e intercambio dos recursos e materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Queremos coñecer o tratamento dos materiais impresos de tipo prescritivo, como os Documentos de Centro e como reflicten (na percepción dos mestres) o uso, selección e elaboración dos recursos musicais na etapa infantil.

✓ **Tópico 4: Percepción do uso da lingua “materna” nos recursos musicais.**

Trátase dun ítem que tendo en conta as características dos materiais didácticos e musicais, ten especial relevancia, tendo en conta a tradición galega e a súa música, no contexto da súa lingua.

Neste caso, queremos coñecer a percepción do uso da lingua “materna” nos recursos musicais. O obxectivo é coñecer a opinión que ten para o entrevistado o uso das linguas, a importancia que ten para el/a o emprego da lingua materna nas idades iniciais e a súa opinión sobre a súa repercusión no ensino musical.

5.3.2.3.2.4. Validación da entrevista

Para a validación do instrumento tivemos en conta a opinión de dúas expertas neste instrumento e con coñecementos do mundo infantil e musical. Ademais, espuxemos o instrumento a dúas mestras de infantil e dúas de música, de maneira que as súas reflexións serviron para mellorar o instrumento, e considerar a súa validación externa e interna. Por último, polas características formativas das/os docentes aos que vai dirixida á entrevista, consideramos de interese pasar a súa validación por unha mestra de educación primaria e especial e docente universitaria.

5.3.2.3.2.5. Guión de análise visual (instrumento de apoio).

Nes liñas seguintes explicamos brevemente o **guión de análise visual** que seguimos para o desenvolvemento desta parte, de carácter complementario á análise da entrevista semiestruturada, pero que, polo aporte valioso de información decidimos incluír neste estudo.

Como xa dixemos, a realización desta fase é de carácter complementario e camiña paralelo á realización da entrevista. Responde á necesidade de enriquecer a variedade da realidade docente, en relación ás características dos materiais, os aspectos que rodean este fenómeno e as condicións que establecen as variables estudadas.

Atkinson (2005, citado por Vasilachis, 2006, p.5) menciona as imaxes fotográficas como un tipo de datos válido para a análise cualitativa, e nós pensamos que a súa realización complementaria xustifica a súa utilización, na análise fenomenográfica das entrevistas, xa que posibilita a observación de situacións que propician comprender as diferenzas de opinión na percepción das/os docentes.

Unha análise de tipo fenomenográfico trata de buscar as diferenzas existentes entre as/os docentes, neste caso, sobre a súa percepción dos materiais didácticos e musicais. Tendo en conta que a/o docente marca a súa acción polos materiais que ten ao seu alcance e a/o infante aprende a través da súa manipulación, a análise de contido das imaxes, pode ofrecer datos de interese que complementen a análise de contido das entrevistas desde este punto de vista. Da mesma maneira, temos a oportunidade de achegarnos aos espazos reais nos que están ou non os materiais didácticos e musicais que analizamos e comprender de maneira máis completa os resultados e conclusións do estudo.

O instrumento que empregamos para a recollida de datos é a fotografía dixital, de maneira que non precisamos de crear ningún dispositivo especial, recollemos o que atopamos literalmente

Neste caso particular, o guión de análise visual ten un carácter aberto, no que desenvolvemos a categorización dos datos nun proceso estruturado de aparencia simple, de análise de contido de tipo visual:

1. Realizamos a fragmentación da imaxe e un inventario, de maneira que puideramos illar os elementos de análise:
 - a. Materiais didácticos e musicais.
 - b. Espazo de cada un deses materiais.
 - c. Ocupación na aula de cada un deses materiais.
 - d. Delimitación didáctica dos materiais.
2. Procedimos á clasificación, tratando de distribuír os elementos analizados, para dar coherencia e organización ás mensaxes que podiamos interpretar.
3. Obtivemos uns resultados, que dispuxemos en función da análise de contido de cada unha das entrevistas semiestruturadas.
4. A inferencias ou conclusións son extraídas a partir do establecemento de relacións entre análise visual e textual, neste estudo. Temos en conta os elementos básicos deste proceso, segundo Bardín (1996) as variables de inferencia (percepción docente: coñecemento, uso e valoración dos materiais), o material analizado (textos e imaxe) e a explicación analítica (formación, preparación, selección, coordinación, etc.).

Creamos un Guión de análise, que servirá como instrumento de análise. O **guión de análise** ten as seguintes pautas para a súa análise. Pauta de localización da aula.

1. Localización respecto doutros espazos.
2. Accesos
3. Pauta dos espazos existentes na aula destinados á música.
4. Tipoloxía (recuncho, estantería, aula...)
5. Pauta do contido dos espazos destinados á música.
6. Definición dos materiais musicais.
7. Aspectos dos contidos dos espazos destinados á música.
8. Análise cualitativa dos contidos dos espazos destinados á música.
9. Pauta das características dos materiais musicais da aula.
10. Análise de calidade.
11. Análise dos tipos de materiais.
12. Pauta das posibilidades de utilización dos materiais musicais da aula.
13. Acceso.

14. Importancia da utilización.
15. Importancia da calidade sonora.
16. Características dos materiais.

5.3.2.3.2.6. Reflexións sobre o instrumento cualitativo

O desenvolvemento desta entrevista realizouse tendo en consideración algúns dos resultados da fase cuantitativa. A intención era non estar mediatizado por respostas anteriores, senón chegar a comprender determinados aspectos perceptivos da docencia en relación aos materiais didácticos e musicais, no momento de formular determinadas preguntas, en relación a que se comprendera ben que era o que queríamos saber:

“Quien investiga construye una imagen compleja, holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.”

Vasilachis (coord.) 2006, p.2

Silverman (2005, citado por Vasilachis, 2006, p.2) valoriza a importancia da construción do mundo social mediante a interacción secuencial da procura do “como” e o “que” para establecer o carácter de determinado fenómeno e chegar a responder ao “por que”, observando como o fenómeno encaixa na ecuación da interacción.

Os tres compoñentes máis importantes da investigación cualitativa son (Strauss e corbin, 1990, p. 20; citado por Vasilachis, 2006, p.4):

- Os datos (fontes como a entrevista e a observación).
- Os procedementos analíticos e interpretativos dos datos para obter resultados ou teorías.
- Os informes escritos ou verbais, que deben gardar relación coa pregunta de investigación, ser ricos e enfatizar na experiencia das persoas e no significado que otorgan nas súas vidas a sucesos, procesos e estruturas (Miles e Huberman, 1994, p. 10; citado por Vasilachis, 2006, p.4).

A análise e recolla dos datos debe cumprir tres requisitos (segundo Strauss, 1989, p. 10 citado por Vasilachis, 2006, p.5):

- A interpretación e recolla deben estar guiada por interpretacións sucesivas realizadas durante a investigación.
- A teoría debe ser densa desde o punto de vista conceptual (establecéndose relacións entre os conceptos).

- A análise dos datos debe ser detallada, intensiva e ao mínimo detalle, exhibindo a súa complexidade intrínseca.

O desenvolvemento dunha fase cualitativa é de importancia para a comprensión da percepción docente, sobre todo, tendo en conta a condición da docencia da propia investigadora, que fai de especial interese a realización desta fase no carácter da investigación. Creswell (1998, p.74-77) afirma que o investigador/a realiza o estudo con determinado paradigma ou cosmovisión, cun conxunto básico de crenzas ou presuncións que o/a orientan. Neste sentido, desde o punto de vista ontolóxico, a realidade é construída polas persoas do fenómeno analizado, desde o punto de vista epistemolóxico, o/a investigador/a trata de minimizar as distancias entre as/os axentes que conforman a investigación. Axioloxicamente, o/a investigador/a recoñece a influencia dos seus propios valores no proceso investigativo, e metodoloxicamente trata de seguir un traballo indutivo, facendo fincapé nos aspectos particulares antes que na xeneralización de datos.

5.3.3. Medidas protocolarias no traballo de campo

O traballo de campo supón un antes e un despois en calquera investigación que require contacto cunha mostra seleccionada onde os suxeitos dos que obtemos os datos para a análise de resultados son seres humanos (neste caso docentes) e os elementos e analizamos son parte do seu pensamento (a súa percepción), en relación a un obxecto definido (os materiais didácticos e musicais). O factor social é un elemento de por si cunha complexidade que fai que a análise do contexto no que se traballa se contemple desde un amplo espectro de condicións e particularidades persoais, socio-culturais e profesionais.

A obtención de datos é aínda máis complexa se o tempo dispoñible é limitado e se as/os investigadores/es dispoñen dun tempo concreto para establecer contacto cos individuos da mostra portadores da información a extraer.

Por estes motivos é moi importante establecer un protocolo de actuación, de maneira que o traballo de campo se realice dunha forma áxil, posible e adecuada. Ao mesmo tempo, axuda a previr e evitar atrancos, e ao mesmo tempo, propicia accións meditadas que leven a compensar as dificultades con medidas facilitadoras dese traballo a desenvolver.

5.3.3.1. *Medidas protocolarias da fase cuantitativa*

A mellor maneira de levar a cabo o proceso de obtención, tratamento e codificación dos datos estatísticos é a que se desenvolve, actualmente, mediante a utilización de medios informáticos. Pensamos que nun futuro, xa non tan afastado, poderemos empezar a realizar este primeiro labor de obtención de datos dun xeito máis efectivo en canto ao tempo que se refire, a través do emprego efectivo das TICs. Nós optamos, aquí, por empregar métodos de achegamento á poboación máis ou menos tradicionais, dos cuestionarios (instrumentos para a recolla de datos empregados na fase cuantitativa), nun formato que impedía unha recollida dos datos automática (en formato impreso¹⁵⁴), polo que a introdución dos mesmos na ferramenta que nos permitira un tratamento dos mesmos desde unha óptica estatística tivo que levarse a cabo manualmente, aspecto que ralentiza de maneira importante o traballo¹⁵⁵.

Isto supuxo un primeiro atranco, se ben, non impediu un adecuado desenvolvemento do traballo. Como estamos a comentar, parte deste proceso poderíamos telo evitalo se a presentación e recolla dos datos do cuestionario se fixera mediante a aplicación das TIC¹⁵⁶: este escenario tería a vantaxe de que os datos estarían xa pre-codificados e pre-tratados e polo tanto aforraríamos unha carga importante de tempo deste traballo (unha das partes máis laboriosas e mecánicas de todo o proceso investigador). Esta posibilidade foi valorada unha vez deseñado o cuestionario (na fase de pre-tese) pero decidiuse descartala polas seguintes razóns, que mantivemos na fase final do desenvolvemento de recolla de datos:

As barreiras no acceso

A introdución dun elemento TIC, rematada xa a primeira década do século XXI, aínda supón, en demasiados casos, unha barreira¹⁵⁷ para algúns dos suxeitos

¹⁵⁴ Pódese consultar o estudo realizado por R. M. Vicente (2008).

¹⁵⁵ Numerosos estudos contan con colaboracións externas para realización deste proceso, eminentemente mecánico. Pola importancia holística do estudo, ao noso parecer, optamos por realizar nós mesmas/os este labor, contando coa lentitude do seu desenvolvemento, e tendo en conta, en consecuencia, a demora que acarrearía tal decisión na presentación científica do estudo final.

¹⁵⁶ Na actualidade existen distintas ferramentas informáticas que permiten crear cuestionarios vía Web, de xeito que podemos utilizar Internet como medio para a transmisión e a recolla dos datos.

¹⁵⁷ Aínda que as TIC están cada vez máis presentes nas nosas escolas, a verdade é que aínda supoñen unha gran barreira para os axentes que a compoñen: A fenda dixital está diminuindo moito máis amodo do desexable para os tempos que corremos.

(escolas sen a infraestruturas necesaria, persoal docente sen a suficiente formación na utilización destas tecnoloxías, etc).

O tratamento personalizado

Tal e como expuxemos con anterioridade, unha das principais preocupacións desta investigación xiraron en torno a non contar cun número suficiente de cuestionarios cubertos de xeito significativo para que os datos fosen representativos. Por este motivo, decidimos facer un esforzo en presentar o cuestionario do xeito máis próximo e persoal posible, accesible e fácil de responder.

O contacto cos suxeitos implicados realizouse para a obtención de datos desta tese coa personalización das cartas, a presentación pormenorizada do tipo de investigación que se desenvolvía e o tratamento dos datos que se faría posteriormente.

Foi, fundamental, para este aspecto de personalización, realizar, aló menos, dúas chamadas telefónicas a cada centro educativo, chegando a establecerse contacto con, aproximadamente o 60% da poboación total, coa finalidade de contactar persoalmente cos implicados en cumprimentala. A través dunha breve entrevista telefónica, de carácter informal, interesámonos polas súas inquietudes, o seu parecer en relación ao tema, as posibles dificultades na cumprimentación do cuestionario, entre outros aspectos. Na fase de pre-tese abordamos e analizamos a posibilidade de realizar un contacto persoal (de tipo físico, ademais de telefónico) e nalgúns casos, a entrega dos mesmos foi persoal, pero, como xa dixemos, esgotamos esta idea por inviabilidade temporal, formativa e económica¹⁵⁸.

5.3.3.1.1. Protocolos de acción do cuestionario

As medidas de protocolo para a obtención de datos teñen o propósito de axilizar os trámites de contacto, envío e recepción do instrumento de obtención de datos, se ben requiren un tempo importante de reflexión son realmente efectivas e moi positivas.

¹⁵⁸ A investigadora, no momento de realización desta fase da tese, atopábase en activo e desenvolvendo o mesmo labor profesional que os enquisados, polo que, en moitos casos, coincidía en horario, e ademais, resultaba imposible realizar os desprazamentos por toda Galicia, en tempo e forma adecuadas sen obstaculizar o seu traballo profesional e o dos enquisados. Contemplouse, tamén, a posibilidade de “contratar” entrevistadores ou simplemente recolledores, coa finalidade de realizar, cando menos, o mesmo procedemento de obtención de datos que na fase de pre-tese, pero tamén resultou arduo complexo atopar aos individuos adecuados, ter tempo para formalos e conseguir sufragar o aspecto económico que esta xestión supuña.

Pola limitación do tempo debida, sobre todo, á casuística da actividade laboral dos centros, que diminúe de forma significativa durante os meses de xullo e agosto, vémonos na obriga de optimizar este proceso o máis posible. Por esta razón pensamos que era necesario establecer unhas medidas de protocolo, un seguimento dos contactos realizados a través dunha sinxela aplicación Excel e un seguimento das zonas de visita a través da localización dos centros educativos das mostra no Google Maps, de maneira que existise unha orde de traballo e a evolución do mesmo non se interpuxese no normal desenvolvemento do mesmo. Esta sempre foi en persoa na fase de pre-tese, polo achegamento a as posibilidades da investigación¹⁵⁹. Non así, na fase de tese, que pola inviabilidade desta opción, tomamos por outras formas personalizadas de comunicación. A decisión de iniciar o achegamento ao enquisado a través do contacto telefónico considerouse máis adecuado que o correo electrónico (aínda que esta segunda opción é moito máis económica que a primeira) pola maior familiaridade a este medio tecnolóxico, pero tamén porque, un dos problemas deste medio é que se presenta como frío e pouco persoal, o que neste caso se considerou como un problema importante que podería agrandar a falta de interese por parte dos suxeitos seleccionados xa ten de por si responder a un cuestionario.

Foi moi importante considerar o contacto telefónico a través do permiso da dirección do centro educativo ao que pertence o enquisado, insistente e con aptitude paciente e animosa. Nunha importante porcentaxe dos casos foi suficiente para obter unha resposta positiva na devolución dos cuestionarios cubertos. Realizamos chamadas telefónicas parte da poboación, dun xeito selectivo, tratando de respecta a estratificación e a súa representatividade (comentado máis arriba). Pero consideramos, ademais, que o prefranqueo a unha dirección de código postal (concreta e neste impersoal) foi decisivo para a devolución das cartas enviadas.

A poboación produtora de datos recibiu por correo postal un sobre de cuartilla que contiña dúas cartas, unha para os docentes implicados e aos que se lles solicitaba de forma directa colaboración na cumprimentación dos cuestionarios, e outra, dirixida á dirección do centro, na que se pedía colaboración ao mesmo para participar nesta investigación (véxase anexo 3). O sobre contiña un número aproximado de cuestionarios para os docentes en concreto, mestres de infantil ou de música, se dan nesta etapa (en función do DOG. do 4 de xullo de 2008, pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos

¹⁵⁹ A fase de pre-tese queda circunscrita ao Concello de Santiago de Compostela, zona habitual da investigadora (R. M. Vicente, 2008 p. 191)

dependentes da consellería nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial para o curso 2008-09), e por último, un sobre prefranqueado, no que incluír e enviar devolta os cuestionarios cubertos dos centros que quixeran participar.

É pertinente comentar que, acoutar e definir os tempos deste traballo foi decisivo para obter os bos resultados acadados.

5.3.3.1.2. Fase de Preparación dos envíos

Unha vez elaborados os materiais que se ían enviar (cuestionario, sobre e carta), creamos un protocolo de actuación. Este protocolo incluía unha listaxe completa de todos os centros, numerados e clasificados por categorías, en función da súa situación xeográfica, do número e especialidade dos docentes susceptibles de responder á enquisa, ademais, incluímos os datos mínimos de comunicación, por se fora necesario contactar con algún dos enquisados (véxase anexo 4). Explicitamos no documento de seguimento da investigación os tempos de envío, recepción e recordatorio telefónico. Deste xeito, tivemos constancia en todo momento, do nivel de resposta, das posibilidades de resposta en función da situación xeográfica dos centros, a especialidade docente, así como das accións protocolarias que debiamos administrar en función de cada resposta, isto é a insistencia ou non que debiamos de aplicar en cada caso, para aumentar a efectividade da chamada á resposta.

O desenvolvemento desta fase comprendeu os meses de febreiro a abril de 2009. Para a súa elaboración tivéronse en conta dúas fases, unha de deseño de toda a documentación (cuestionario definitivo, listaxes,...) e concreción dos procedementos (organización de envíos,...) e outra, para a elaboración dos materiais para a obtención de datos¹⁶⁰:

- Impresión dos instrumentos de aplicación e os diferentes materiais para o envío.
- Preparación das listaxes definitivas para o control do envío e recepción dos datos.
- Preparación dos cuestionarios impresos, dobrado e grampado do cuestionario.
- Preparación dos sobres, tanto para o envío (dirección do centro) como para a recepción (sobre pre-franqueado e con identificativo do centro).

¹⁶⁰ Tivemos, nesta segunda fase, a axuda económica de Nática (empresa de información e programación), e o traballo voluntarioso de 3 persoas (Gerardo, Mercedes e David), que colaboraron intensamente nestas tarefas (durante un período dunha semana intensiva). A todas/os elas/es moitas grazas.

5.3.3.1.3. Fase de aplicación do cuestionario

Paso 1: contacto telefónico/envío postal (de xeito paralelo) con petición formal de cumprimentación do cuestionario. Inicialmente, establecíase o contacto a través da dirección do centro, quen, nalgúns casos pasaba a chamada aos interesados e noutros solicitaba ser o intermediario (a primeira circunstancia foi a máis frecuente).

Paso 2: recordatorio da recollida do cuestionario e acordo no horario para ir en persoa. Neste paso incluímos ás chamadas recibidas, aló menos un 5% dos centros, que recibiron a invitación a participar, chamaron interesándose polo estudo, manifestando dúbidas ou querendo coñecer máis datos sobre a evolución do estudo, os intereses da investigación e para quen ou con que finalidade se realizaba este traballo.

Paso 3: establecemento dunha confirmación aproximada para a recepción da enquisa no apartado de correos dos sobres prefranqueados.

5.3.3.1.4. Recursos do protocolo da fase cuantitativa

Preparamos unha serie de listaxes nas que poder realizar anotacións sobre a situación dos envíos e recepción dos cuestionarios autocumprimentados. Mediante a realización do sinalado dos sobres de envío e recepción da mostra, mantendo en todo momento o anonimato das/os enquisadas/os, realizamos un seguimento durante todo o proceso de realización do traballo de campo, de maneira que tivemos control de decisión, no procedemento das accións máis pertinentes para manter a representatividade da mostra final. Estas listas inclúen os contactos, as conclusións das conversas telefónicas, o seguimento de cada centro e persoa de contacto, etc.

No anexo 3 e 4 podense consultar o detalle das listaxes comentadas anteriormente.

5.3.3.1.5. Fases de envío e recepción

A temporalización desta fase realizouse en catro quendas. Eramos conscientes de que o tempo que nos quedaba para a realización do traballo de campo era certamente moi limitado, pois o tempo dedicado á parte teórica e á preparación do instrumento de análise fora moi intenso e longo e non fora posible acurtalo máis. O traballo de Pre-Tese foi decisivo para elaborar un protocolo de actuación, que se detalla na *fase de preparación dos envíos*, de maneira que optimizamos ao máximo os tempos e a calidade da recepción de cuestionarios (véxase anexo 3 e 4).

Coa intención de optimizar a fase de envío e recepción abrimos un apartado de correos de San Caetano (Santiago de Compostela)¹⁶¹.

5.3.3.2. Medidas protocolarias da fase cualitativa

Tanto para a realización da entrevista como da recolla de datos visuais procedemos, cun único protocolo e mesmos momentos:

5.3.3.2.1. Protocolo de acción da fase cualitativa

O protocolo de acción desta fase puxémolo a andar unha vez que tiñamos rematada as fases da investigación cuantitativa, polo que, aínda faltando parte da análise por facer, podíamos ter en conta, alomenos en parte, os resultados dela. Deste xeito, consideramos diferentes criterios en relación aos contactos, os recursos, e a acción como axentes implicados na investigación.

Normalmente, realizamos os contactos por teléfono, precisando as características do estudo, a nosa condición de investigadoras, e a nosa intencionalidade.

Polo xeral, era suficiente para formalizar un día e unha hora para a realización da entrevista persoal.

Soían establecerse dunha semana para outra. Incluso no transcurso de 2 ou 3 días despois da chamada telefónica.

5.3.3.2.2. Fase de Contactos

Os criterios de selección dos contactos que observamos son:

- Interese na investigación. Foi preciso definir a tipoloxía dos enquisados interesantes para entrevistar. Eramos conscientes de que o interese desta fase da investigación era á obtención de datos ricos, variados, únicos, e interesantes.
- Necesidade de datos. Co coñecemento dos resultados da fase cuantitativa, puidemos observar determinadas lagoas, polo que consideramos importante achegarnos a eses aspectos, a través da realización da entrevista, tentando así, esclarecer, explicar e/ou comprender determinadas respostas.

¹⁶¹ Agradecemos á sucursal de Correos, sobre todo ao seu director Suso, cuxo servizo resultou importante para non extraviar cartas, na recepción repartida, incluso rematada a contratación deste servizo, etc. Ademais, supuxo un axuste no gasto económico que supón este tipo de investigacións nesta fase.

- Acceso ao suxeito investigado. Neste caso, os propios enquisados foron facilitando novas posibilidades de entrevistar a compañeiros do mesmo centro ou doutros centros. A elección dependeu das circunstancias do interese dos datos a obter.

O protocolo de achegamento á/ao entrevistada/o realizouse, nun primeiro momento, a través de persoas coñecidas, das que tiñamos unha referencia que se axustaba á intencionalidade da nosa investigación. Nun segundo momento, as propias entrevistadas achegaban información de novas/os informantes, coas/os que procedimos a realizar achegamentos telefónicos, e finalmente, se existía aceptación para realizar unha entrevista gravada, achegámonos ao centro educativo onde desenvolvían a docencia para a realización da entrevista e a obtención de elementos gráficos (imaxe fixa).

5.3.3.2.3. Protocolo da fase de entrevista

O desenvolvemento da entrevista é fundamental na obtención adecuada de datos deste tipo. No noso caso seguimos unhas liñas protocolarias sinxelas e claras, unha vez que concretamos cada unha das entrevistas:

1º - contacto: saúdo e escolla dun lugar no centro tranquilo onde poder desenvolver a entrevista sen interrupcións. É preferente a utilización do seu espazo de traballo, á fin de poder establecer interlocucións espontáneas relacionadas co diálogo que se xera da conversa da entrevista. Ademais, a información visual que obtemos propicia datos que poden ser tidos en consideración no enriquecemento da análise do discurso da entrevista e apoiada coa imaxe destes espazos.

2º - realización práctica da entrevista: para este fin, sentámonos. A entrevistadora, neste caso, grava a conversa en formato audio (MP3) e toma anotacións nun bloc a medida que se suceden cuestións que lle parecen relevantes.

3º - despedida: neste caso, a entrevistadora comprométese a enviar a/o entrevistada/o a transcripción da entrevista, para a súa confirmación ou non, e así proceder á análise deses datos.

Na maior parte dos casos realizamos as entrevistas no propio lugar de traballo dos entrevistados. Deste xeito, puidemos tomar notas dos espazos, observar as reaccións dos entrevistados no seu propio contexto e comprender situacións contadas a partir da observación deses espazos.

A duración das entrevistas foi de entre 50 minutos e unha hora e media.

5.3.3.2.4. Pautas de aplicación da entrevista

O instrumento resultante da preparación da entrevista cualitativa semiestruturada responde aos seguintes criterios:

- Comprensión e posicionamento respecto ao que a sociedade actual reclama da escola, o que repercute na nosa percepción dos materiais en función do noso marco de referencia social e a nosa propia experiencia vivida nos centros educativa.
- Utilización que realiza o entrevistado dos materiais, ou coñecemento que transmite aos que serán docentes de música na etapa infantil, coa idea de obter información significativa da incorporación dos materiais musicais nas aulas, así como pistas respecto da valoración delas nas súas vivencias.
- Desvelar as oportunidades e as dificultades para incorporar os materiais musicais na etapa infantil, en relación á formación e preparación recibida e ás posibilidades de formación continua que o docente opina que ten, no contexto formal e informal, explicitado tanto nas experiencias vividas como nas expectativas proporcionadas nas narracións persoais dos entrevistados.
- Aporte para a construción de ambientes de aprendizaxe, mediante a que debían emerxer narracións que deran conta da imaxe que cada persoa atribúe á utilización dos materiais musicais dentro das aulas infantís.

A idea era iniciar diálogos a partir de textos e preguntas de tipo inductivo que axudaran a posicionar as temáticas e que os entrevistados estiveran en liberdade de expresarse sobre cada aspecto temático.

5.3.3.2.5. Protocolo de aplicación da entrevista

Realizamos as entrevistas recollendo o seu contido en gravación de audio (MP3) que posteriormente transcribimos textualmente de maneira manual (a pesar dos avances tecnolóxicos, non dispoñemos dos dispositivos adecuados para a realización automática da transcripción de audio a texto, de maneira fiel). No mesmo momento de ter rematada a entrevista solicitamos permiso para recoller graficamente os diferentes materiais didácticos e musicais existentes na aula de traballo habitual da/o docente enquisada/o co alumnado de infantil. No momento de iniciar a aplicación precisabamos dous puntos que nos parecían importantes para potenciar un discurso enriquecido do entrevistado:

- Dabamos conta da nosa situación como investigadores. Describindo a nosa propia experiencia tamén como suxeitos que interactúan no

contexto que estudamos (cos suxeitos, mediando entre elas e os instrumentos, e no proceso de análise e interpretación dos datos).

- Expoñiamos as ideas a nosa posición persoal, como investigadoras/es. Ofrecendo unha posición en cada un dos apartados do escrito, procurando expresar as dificultades e as propias percepcións, así como as propias aprendizaxes.

Inicio:

Faciase entrega por escrito das pautas da entrevista e explicábase o carácter da investigación, as motivacións da investigadora e a institución na que se circunscribe este estudo, así como o proceder da entrevista, que sería gravada en audio, de non ter inconvincente e por criterios de rigorosidade. Comentábase, ademais, a duración aproximada dela (entre 40 re 50 minutos).

Os datos vertidos na entrevista serían analizados e procesados con rigorosidade, respectaríase o anonimato e a protección da intimidade, sendo a única finalidade dela o seu carácter investigador e científico.

A narración continúa explicando o obxectivo de coñecer a percepción docente sobre os materiais musicais e para tal fin pediríámoslle opinión persoal sobre determinados tópicos. Que constitúe un instrumento de recolla de datos para a realización dunha fase de contraste e que forma parte dunha investigación maior.

Esta parte realizouse sen mediar gravación, como mostra de respecto¹⁶² e resultou básico para a comprensión do traballo de campo, e como aspecto ético da realización da mesma.

Pauta:

Tanto o informante como a investigadora tiñan unha pauta de entrevista á vista, deste xeito, axudabamos a focalizar o tema e mesmo a revisar os datos xa comentados e aqueles que quedarán por comentar. Esta pauta consistiu en presentar un documento base cos tópicos e algunhas preguntas indutivas. Ademais, incluimos un texto base que, nalgúns casos empregamos para animar ao informante e noutros como reflexión final. Nalgúns casos, resultou importante a súa utilización, noutros, o seu seguimento foi mínimo (véxase anexo 7).

¹⁶² En primeiro lugar, e a pesar de ter anteriormente pactada a entrevista, era necesario volver explicar o motivo dela e preguntar novamente se podiamos realizar a gravación desta “conversa guiada”. En segundo lugar, neste momento podían xurdir dúbidas e mesmo rexeitamento que consideramos menos embarazosas e aínda máis se quedaban rexistradas de antemán.

Gravación e notas de campo:

Resultou crucial o emprego e posterior cruzamento dos contidos vertidos nestes dous instrumentos. A transcripción das gravacións (véxase anexo 9), foi importantísima, e comprender cada situación a través da revisión das notas de campo vertidas no **caderno de investigación** (véxase anexo 8) supuxo dar significatividade a determinados puntos que doutro xeito, perderían utilidade investigativa. A utilización das notas de campo foi moi relevante no momento da análise das transcripcións, así como a revisión de determinados apartados auditivos.

Tempo:

Soamente coa experiencia fomos controlando os tempos de realización das entrevistas. Pouco a pouco aprendemos a manexar as conversas e a orientar (sen intervir ou mediatizar) as respostas que necesitabamos. Deste xeito, nos primeiros momentos realizamos entrevistas que tiñan duracións extremas (35 minutos e unha hora e media), e paulatinamente logramos desenvolverlas dentro dos límites de 45 minutos a unha hora aproximadamente, sendo significativas para este estudo.

As entrevistas foron realizadas, case na súa totalidade, no tempo de libre disposición docente, nalgunha tarde, o cal facía que non tiveramos restricións horarias ou limitacións, así e todo, procuramos buscar un punto en que tanto para o entrevistador como e sobre todo para o entrevistado, estiveramos cómodos e non condicionados ou infelices.

5.3.3.2.6. Protocolo de transcripción da entrevista

Tomamos a decisión de realizar nós mesmos o proceso de transcripción, por diversas razóns, que expoñemos a continuación.

Tiñamos un coñecemento profundo da realidade que pretendiamos observar, e sabiamos que datos necesitabamos extraer das entrevistas. Aspectos estes que, facían que ensinar a outra persoa a discernir estes puntos no estudo, alongaba demais a terminación do mesmo.

Este coñecemento profundo da realidade facía así mesmo que puideramos transcribir máis fielmente as entrevistas, tendo en consideración que non é o mesmo falar que escribir, que e neste proceso corriamos o risco de perder datos importantes como expresións non escritas, pensamentos indecisos, ou aspectos sinalados nun espazo físico que a gravación de audio impedía ver, e que so a través da contrastación dos datos vertidos pola investigadora no diario de entrevista podía facer máis correcta a súa transcripción.

Ademais, tivemos en conta o tempo necesario para a transcripción de dez entrevistas, entre 5 e 7 horas cada unha (dunha duración aproximada de 50 minutos), e decidimos que era proporcionalmente menor a ter que preparar unha persoa externa ao estudo.

Por último, tivemos en conta a recomendación de diversos autores de que sexa o propio investigador o que realice as transcripcións. En primeiro lugar, pola natureza epistemolóxica da entrevista como un documento secundario ou de reelaboración da información primaria, onde a participación do entrevistador como transcriptor facilita incorporar na transcripción información que da conta dos elementos ambientais, actitudinais e da liguaxe non verbal vivenciado durante a entrevista (Suárez Ortega, 2005). En segundo lugar, esa participación permite que durante o propio proceso de transcripción a investigadora poida insertar comentarios analíticos e pistas de interpretación sobre as que logo se pode volver durante o proceso de análise profundo (Kvale, 1996, citado en Vasilachis, 2006, p.8).

Os recursos que utilizamos para a realización das diferentes transcripcións foron:

- Nun primeiro momento transcribimos os documentos en documentos de Word que logo transformamos en .rtf.
- Almacenamos as diferentes transcripcións en .rtf en Unidades Hemenéuticas (UH), que despois podían ser analizadas a través da utilización do programa de datos cualitativos Atlas ti. 6.0.

5.3.3.2.7. Criterios de calidade na redacción das entrevistas

A redacción final das entrevistas segue uns criterios na súa redacción que garanten a calidade e a comprensión dos contidos que neles se verten. A continuación expoñemos, de forma resumida, os puntos principais que tivemos en conta na escrita das entrevistas para este estudo:

- Utilizamos na redacción de opinións persoais e para a redacción da opinión dos entrevistado as iniciais de cada unha: para a entrevistadora “R” e para a entrevistada as súas iniciais (MC, Ro, Lo, L,...)¹⁶³.

¹⁶³ A inicial non ten correspondencia co nome elixido para a escrita deste informe, correspondente a unha estrela das que compoñen a constelación de Orión (véxase p. 363).

- Utilizamos na transcripción de uso (Atlas.ti) as expresións orixinais das entrevistadas (este non é un estudo lingüístico) e a riqueza delas dá mostra da súa empatía co que manicesta en cada momento.
- Utilizamos unha escrita máis coidada na “transcripción” deste informe, onde corriximos algunha incorrección lingüística ou de expresión, coa finalidade de dar un sentido de pulcritude ao traballo, que, considerando a súa tipoloxía pareceunos necesario.

5.3.3.2.8. Protocolo de Confirmación dos datos e de utilización das entrevistas

Na procura de que o tempo dera a esquecemento, intentamos non exceder os 15 días, desde a realización da entrevista ao envío da transcripción.

- Polo xeral, as transcripcións literais, no sentido de non corrixir determinadas expresións propias da fala, que aínda que poden carecer de sentido na escrita, forman parte da idiosincrasia da persoa¹⁶⁴.(véxase anexo 9)
- As transcripción foron enviadas por correo electrónico.
- Todos os entrevistados aceptaron e confirmaron a súa aceptación a participar (a través da súa opinión nesta investigación. (véxase anexo 10)

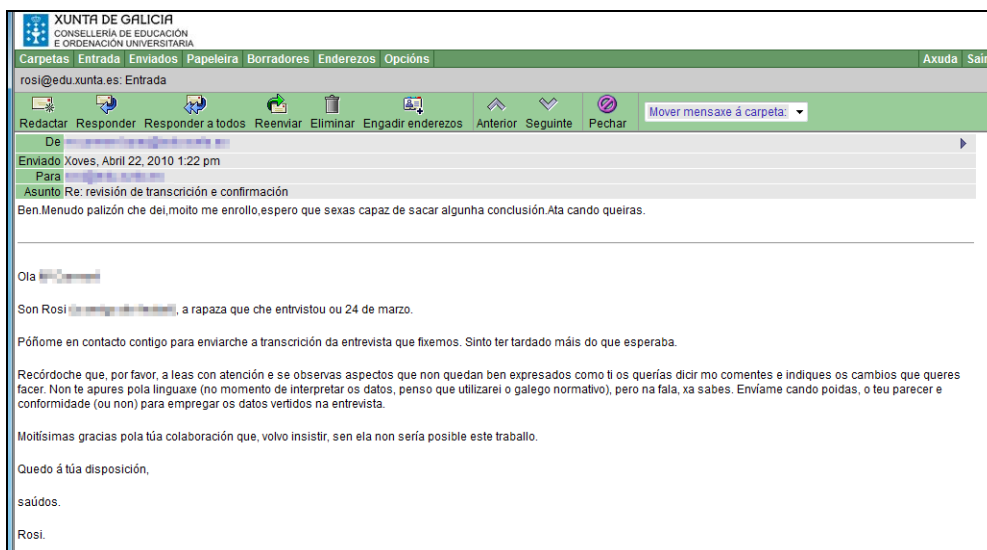


Ilustración 14 - Exemplo de mensaxe de confirmación

¹⁶⁴ Para o informe desta tese, procedimos a realizar as correccións necesarias, neste sentido, sempre sen cambiar o sentido das respostas foi ben recibido e incluso solicitado polos entrevistados.

En resumo, as diferentes fases temporais para a preparación e realización dunha entrevistas levadas a cabo neste traballo son:

- **1º contacto:** telefónico. Isto implica unha presentación formal e concertar unha citación para explicar polo miúdo o obxecto da entrevista en persoa.
- **2º contacto:** presencial. Isto implica o establecemento de acordos, lugar e hora da entrevista, tema, privacidade, consentimento formal, etc.
- **3º contacto:** realización da entrevista.
- **4º contacto:** presencial e/ou correo-e, para a confirmación e acordó dos datos transcritos.

5.3.4. Descrición das fases do traballo de campo e técnicas empíricas

Nas seguintes liñas expoñemos as fases do noso traballo de campo, para despois abordar os aspectos máis salientables das técnicas escollidas na obtención dos datos para este estudo sobre a percepción docente dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil.

5.3.4.1. Fase exploratoria.

A fase exploratoria é esencial nun estudo de investigación xa que propicia un maior control dos resultados, posibilita a análise das dificultades e a reflexión sobre os achados, antes incluso, de telos alcanzado. Ademais, e sobre todo, permite ás/aos investigadoras/es realizar unha avaliación previas das súas posibilidades e formular a reconsideración dos obxectivos do estudo.

A fase exploratoria levouse a cabo durante o curso académico 2007-08. A súa finalidade era coñecer o fenómeno obxecto de estudo, as posibilidades, as técnicas de obtención de análise e o desenvolvemento dun estudo científico de carácter social. A realización dos contactos tivo lugar durante o 2008.

Naquel momento realizouse un traballo de tipo cuantitativo a unha pequena mostra, representativa dunha cidade galega (Santiago de Compostela), coa finalidade de comprender as diferentes características da realidade a observar. Decidimos realizar un traballo de enquisa, a través da técnica de cuestionario autocumprimentado.

Chegamos a conclusións que propiciaron o inicio da reflexión sobre a realización dun traballo máis definido e estruturado, onde pretendemos obter datos máis esclarecedores do noso fenómeno de estudo (R. M. Vicente, 2008).

Este tipo de investigacións de tipo descritivo son moi empregadas no ámbito educativo, quizais debido á súa aparente facilidade (Bisquerra (coord.), 2004, p. 233), pero sobre todo, polas posibilidades de aproximación, rápida e fiable, á realidade obxecto de estudo. Un traballo destas características permite ter en conta a un número importante de individuos e considerar un número significativo de variables. Estes traballos de investigación permiten:

- Obter datos dos suxeitos a partir da formulación de preguntas, de xeito escrito ou oral.
- Facer estimacións das conclusións á poboación de referencia, a partir dos datos obtidos nunha mostra.

Unha investigación descritiva ten como obxectivo xeral, describir un fenómeno dado. Segundo Cohen e Manion (1990, p. 101) “la investigación descriptiva es fundamentalmente diferente de la experimental; en la primera el investigador cuenta lo que ya ha ocurrido, en la última organiza lo que ocurrirá”. Seguindo esta perspectiva de investigación pretendemos dar conta do que xa ten acontecido, queremos coñecer a percepción dos materiais desde a óptica do mestre que imparte docencia musical en educación infantil.

Esta metodoloxía escollida, para esta parte da investigación, ten todo o sentido entendida desde a súa procedencia nos paradigmas neopositivistas do coñecemento científico en educación¹⁶⁵, pois a nosa pretensión para esta tese é coñecer e analizar determinados aspectos da realidade sen intervir nela, cando menos de xeito consciente. Partindo da dicotomía entre paradigma cuantitativo e cualitativo (Bisquerra (coord.), 2004, pp.25-28), esta orientación cuantitativa, escollida por nós, non nega que as técnicas cualitativas poidan ser tan lexítimas, útiles e de igual dignidade (como veremos neste mesmo traballo). Desta maneira, dependendo do desenvolvemento social dos estudos educativos a tratar, da temática concreta, e das circunstancias e oportunidades, poderíamos abordar o problema de investigación desde un enfoque ou outro, e máis, nesta investigación trataremos de abordar os dous puntos de vista para alcanzar o mesmo fin, o coñecemento científico en educación:

¹⁶⁵Díaz, Bresler, Giráldez, Ibarrexe e Malbrá (2006, pp. 24-30). As perspectivas actuais de investigación no campo educativo son a positivista (de corte cuantitativo), a interpretativa e a sociocrítica (ambas de corte cualitativo).

“La distinción entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa es una cuestión de mero carácter técnico, en la que la elección entre una y la otra sólo tiene que ver con su agudeza para responder al problema particular planteado por el investigador (...), de igual forma que otras decisiones técnicas (...), como la decisión sobre la oportunidad de utilizar el instrumento del cuestionario postal o sobre las modalidades de construcción de una muestra estratificada”

Bryman (1988, p. 109)

A investigación que pretendemos levar a cabo responde a un estudo descritivo (método) de tipo ex post-facto (despois dos feitos) e transversal. A técnica que utilizamos, pola súa finalidade descritiva, é o cuestionario como ferramenta de obtención de datos, que nos permitiría conseguir información dun importante número de suxeitos da mostra. Empregaremos para a obtención deses datos a modalidade de cuestionario autocumprimentado.

Durante a fase exploratoria concluímos que era necesario emprender un camiño paralelo ao cuantitativo. Deste xeito, decidimos estudar as posibilidades dunha técnica de carácter cualitativo, polas características dos datos a obter, relacionados co pensamento docente, e a súa suxectivación. Ademais, comprendemos que, como docentes, non debiamos de quedar a parte da investigación. Por unha banda, pola imposibilidade de facelo, pero por outra, polas propiedades positivas e de enriquecemento que podía ter na investigación, incorporarnos como actores docentes e investigadores. Por iso, ademais do cuestionario, revisado e mellorado, decidimos incorporar dúas liñas máis de análise de tipo cualitativo, a entrevista semiestruturada e a análise de contido visual.

Neste primeiro momento, utilizamos unha técnica de recollida de datos de tipo reduccionista (de base epistemolóxica cuantitativa, neo-positivista, un método hipotético-deductivo) como primeiro achegamento á realidade a observar; para despois, empregar unha técnica de recollida de datos de base interpretativa fenomenográfica, de espectro amplo, tendo en conta a realización dunha análise subxectiva e intersubxectiva, coa intención metodolóxica de dar cohesión ás respostas obxectivas da fase anterior. Todo isto daría como resultado un traballo enriquecido e plural. A nosa metodoloxía está encadrada na epistemoloxía que se relaciona co estudo dos materiais desde o pensamento docente, de vixencia na actualidade.

A fase exploratoria da que estamos a falar supuxo o desenvolvemento dunha fase 0. Que chamamos de Análise documental e dunha fase I, denominada estudo de técnicas para a recolla e análise de datos. Nes seguintes liñas, detallamos en que consistiron cada unha delas:

Fase 0. Análise documental

En cada un dos momentos da investigación e de xeito extensivo, en estrutura de cacho, preocupámonos por desenvolver unha metodoloxía de tipo empírico-descriptivo, de carácter holístico, onde intentamos dar conta de todos os materiais posibles existentes para a educación musical inicial (Véxanse os apartados correspondentes ao Capítulo III). Demos conta da estruturación dunha tipoloxía de materiais, en base aos principais autores que, no noso país estudaron este asunto, e tivemos en conta a evolución da tecnoloxía educativa como referente de estudo nos medios.

Os instrumentos metodolóxicos empregados para desenvolver esta parte estiveron condicionados pola revisión bibliográfica, e a análise contextual, froito da observación da investigadora como docente e parte implicada no proceso de ensino e aprendizaxe da música na etapa infantil (oito anos de experiencia docente neste campo), e polo seu propio coñecemento dos materiais analizados. É un momento preliminar da investigación, no que aínda se estaba xestando a súa posibilidade, pero non se estaba na súa parte executiva, só pensada.

Nun segundo momento, abordamos a análise da documental e baseada no desenvolvemento do currículo de música da etapa infantil, para definir os interrogantes que darían continuidade ao estudo de percepción (pensamento docente). Desde esta perspectiva definimos a súa utilidade e valoracións actuais de ditos recursos.

Os instrumentos metodolóxicos escollidos para desenvolver esta parte, estiveron condicionados polas posibilidades de desenvolver con éxito dito traballo descriptivo e interpretativo. Deste xeito, seguindo diferentes autorías, desenvolvemos estratexias relacionadas coa recolla de datos do pensamento docente, como o cuestionario autocumprimentado á totalidade da poboación ou a utilización da entrevista semiestruturada a unha pequena mostra representativa, así como a análise da imaxe, explicitadas nas seguintes fases.

Para a realización desta fase utilizamos o Atlas ti. 6.0.1 (Casasempere, 2010), para a construción dunha base de datos da documentación que iamos obtendo. Posibilitounos utilizar estratexias de busca nos diferentes documentos en formato pdf. Deste xeito, clasificamos documentos en función do seu contido, e analizmaos de maneira rápida as posibilidades que ofrecían no desenvolvemento deste traballo.

Fase I. Achegamengo á técnicas de recolla e análise de datos

É moi importante, nunha investigación, decidir anticipadamente o proceso que o investigador considera máis apropiado para a realización do estudo, habida conta das intencións da investigación e analizados os pros e contras dunhas e outras técnicas, relacionadas coa nosa decisión epistemolóxica (que camiño pode ofrecer as respostas que buscamos) e as nosas posibilidades ontolóxicas (a que preguntas é posible responder)¹⁶⁶.

A continuación, presentamos as nosas decisións de tipo metodolóxico, en relación ás técnicas escollidas.

5.3.4.2. Fase de recolla de datos

Neste proceso recolleamos os datos que procesamos para o noso traballo. A fase anterior, constituíu un exercicio preparatorio para definir o proceso empírico máis adecuado tendo en conta, realidade, fenómeno, investigador, investigación e posibilidades.

Definitivamente realizamos un traballo que combina tres técnicas (unha cuantitativa e dúas cualitativas) que ofrecen datos que, unha vez procesados, permiten amosar o fenómeno, desde diferentes puntos de vista dun mesmo prisma, e de xeito complementario.

5.3.4.2.1. Técnica cuantitativa. Método descritivo

Consideramos, para a realización metodolóxica deste estudo sobre as percepcións do mestre e mestra, o desenvolvemento dunha fase limiar de descubrimento ou de iluminación dos significados asignados a cada aspecto de análise (baseada nun método cuantitativo e masivo), de tal maneira que rematada esta fase daría conta dun sentido da semántica obxecto de análise lingüística. Consideramos que basear o estudo do cuestionario en técnicas neo-racionalistas, respondía axeitadamente a este obxectivo de descrición desa rede asociativa, como conxunto de relacións que permitirían identificar a recurrencia dunha molécula sémica). Así e todo, o traballo queda incompleto, xa que esta técnica afástanos da realidade na que acontecen os sucesos que definen as percepcións dos individuos.

Esta primeira fase tiña unha dobre obxectivación, a constatación e verificación de pensamentos persoais (da investigadora), para analizar a concorrencia cos pensamentos de tipo social, compartidos por máis individuos, e por outra banda,

¹⁶⁶ Obsérvese a parte teórica deste informe (partes ontolóxica e epistemolóxica).

esperabamos que estes datos preliminares, nos axudaran a reflexionar sobre o alcance do problema de estudo sobre o pensamento xeral docente en relación aos materiais, para decidir a importancia ou interese da continuación desta liña de investigación.

Este traballo segue unha investigación (metodoloxía) de tipo cuantitativo¹⁶⁷, a nivel exploratorio e descritivo (Bartolomé, 1984, Orden Hoz, 1985; citados en Latorre, Arnal e Rincón, 2003, pp.179-185.), onde as hipóteses están ausentes, e onde establecemos obxectivos que teñen a función de servir como un primeiro achegamento á realidade dos feitos. É o que chamamos investigación de enquisa ou estudo (Kelete e Reogiers, 2000, p.34).

Con esta técnica temos a dificultade (bastante habitual en educación) de xerar e dominar os fenómenos suxeitos a estudo, pois estes acontecen á marxe da vontade do propio investigador (Bisquerra, 2004, pp. 113-114), é por isto, entre outros aspectos, que consideramos a necesidade de traballar a análise deste fenómeno co desenvolvemento de técnica diferentes, como podemos ver nos apartados seguintes.

Para a realización desta parte, tivemos en conta, á súa vez, as fases da investigación definidas por Ketele e Roegiers (2000, pp.201 e ss.) do xeito que segue, se ben, con algunhas modificacións (non estruturais) no desenvolvemento do instrumento, o cuestionario autocumprimentado:

- A. *Definición da problemática inicial.* Iníciase na fase teórica e vaise concretando a medida que se fan as lecturas bibliográficas pertinentes e se obtén a información precisa para a investigación.
- B. *Definición de obxectivos, que serven como guía á investigación,* e que permiten a toma de decisións. Unha vez que aclaramos o noso obxecto de estudo e nos fixemos as preguntas que nos levan a querer coñecer un aspecto concreto da realidade, establecemos obxectivos posibles de abordar coa nosa investigación e posibilidades.
- C. *Elaboración dunha ferramenta de recollida de datos* que sexa pertinente, válida e fiable. O cuestionario e a súa elaboración é un proceso que require sumo coidado e ao que hai que poñer moita atención. Aparentemente pode semellar un “traballo sinxelo”. Elaboramos unha pre-ferramenta que aplicamos e

¹⁶⁷ Díaz, Bresler, Giráldez, Ibarrexe e Malbrán, 2006, pp.56-57. A controversia tradicionalmente existente entre métodos cuantitativos e cualitativos na actualidade está obsoleta. O tipo de método a elixir ten que ver coa natureza do obxecto de estudo a examinar: “La habilidad que se nos demanda como investigadores es elegir la herramienta más adecuada para encontrar las potencialmente mejores respuestas para nuestro interrogantes”.

finalmente construímos a ferramenta definitiva, tendo en conta melloras e novas posibilidades.

- D. *Elaboración dunha base de datos* válida, isto é, creada con criterios de pertinencia, validez e fiabilidade. Os programas informáticos son básicos na actualidade da investigación. Ofrecen un amplo abano de posibilidades no procesamento de información obtida en grandes cantidades. Neste caso elaboramos unha propia¹⁶⁸ para acadar os fins propostos na investigacións.
- E. *Posta a punto do procedemento para o tratamento da información* e a súa xustificación en termos de pertinencia, de validez e de fiabilidade. Un bo traballo da fase anterior facilita o labor que hai que desenvolver aquí, na análise dos datos; unha axeitada presentación dos datos e un adecuado contraste corrobora un bo traballo.
- F. *Formulación de conclusións preliminares* para o desenvolvemento da fase definitiva de recolla de datos.

A temporalización desta fase tipo lugar en dous espazos temporais. A temporalización que se corresponde co estudo preliminar tivo lugar entre marzo e xuño do 2008 e a fase temporal de recolla de datos definitiva desenvólvese entre marzo e xuño de 2009.

5.3.4.2.2. Técnica cualitativa. Método interpretativo

Adoptamos unha perspectiva en segundo plano (Marton, 1981). Non tratamos de describir as cousas “tal e como son”, queremos determinar a aparencia que teñen esas “cousas” para as persoas implicadas, despois de todo, o ser humano fundamentalmente experimenta e interpreta a realidade, de aí o noso interese por coñecer os contidos das descricións sobre a interpretación e experimentación que fan dos materiais musicais: as características das formas en que os fenómenos son interiorizados, interpretados e experimentados é unha cuestión, por definición, de tipo cualitativo e a fenomenografía proporciona descricións de natureza relacional, experimental, baseadas no contido e cualitativas.

A estratexia metodolóxica escollida, tanto para a realización da entrevista semiestruturada como para a análise de contido de imaxes, é a fenomenografía. Foi moi importante a validación (véxase o punto “5.3.2.3.2.4 Validación da entrevista”),

¹⁶⁸ David Rodríguez (2007) é o creador e executor do programa informático.

tanto do texto, que forma parte da entrevista, de tipo focalizado, como a guía de análise das imaxes, escollidas para a súa lectura visual.

Esta fase, baseada no método cualitativo, ten o propósito de responder á complementariedade da fase anterior. Baseámonos na idea de que é posible captar o pensamento do mestre a través da súa linguaxe e da análise textual. Teriamos en conta a análise dos textos (orais e transcritos), así como de imaxes, atendendo as virtudes e dificultades do proceso, dándolle un carácter de complementariedade, respecto da fase anterior, para a contrastación dos datos obtidos en ámbalas dúas fases. Escollemos unha técnica baseada na perspectiva fenomenográfica, por tratarse dun enfoque de investigación destinado a responder certas preguntas sobre a aprendizaxe e o pensamento.

Ao longo da investigación tratamos de exemplificar a procura dun conxunto de principios fenomenográficos que tomamos como base para interpretar os fenómenos. Era necesario, para chegar a esta fase, ter realizado anteriormente unha análise de tipo deductivo-inductiva sobre a percepción docente (fase cuantitativa).

De xeito tanxencial, tamén realizamos a recolla selectiva de imaxes de determinadas aulas de infantil e música, coa finalidade única de contrastar os datos obtidos nas fases anteriores. A modo de redondeo triangulamos os resultados.

Ao investigar as diferentes formas de entender o concepto de material no fenómeno do pensamento docente, repetidamente atopamos que poden ser interpretados dun número concreto de maneiras cualitativamente diferentes.

A realización desta parte, fixémosla unha vez que tivemos preparado o instrumento, a entrevista semiestruturada, e de que preparamos os materiais necesarios para a súa realización. Neste caso, utilizamos un diario de notas de investigación, unha gravadora (empregamos un sistema de gravación e reprodución de audio dixital de alta calidade) e as pautas da entrevista, en dúas versións, a do entrevistado e a da entrevistadora.

Como xa expuxemos, a nosa intención, aquí, non é xerar datos xeneralizables nin moito menos, desenvolver unha visión parcial da realidade, decidimos que unha pequena mostra daría conta, dun enriquecemento significativo determinado, co obxecto de acadar unha comprensión particular e significativa, a partir da investigación anterior e da análise do contido visual posterior.

En canto a técnica visual, procedimos á realización de fotografías de xeito totalmente intuitivo, prestando atención ao espazo central no que a/o docente desenvolve o seu labor e a aqueles lugares en que desenvolve actividades musicais.

Nun primeiro momento non existiu unha finalidade concreta, simplemente pretendiamos poñer de relevo, a través da imaxe, a opinión docente reflectida na entrevista. Posteriormente creamos un guión de análise que expoñemos no apartado dos instrumentos.

5.3.4.2.3. Integración analítica. Resultados da investigación fenomenográfica

As características da investigación propiciaron o interese de combinar técnicas, que dentro dun paradigma sociocrítico, permitiran que a interpretación dos resultados por parte da investigadora, implicada no desenvolvemento da análise do contido dos datos, pero tamén nos datos mesmos, tivera a oportunidade de contrastar a diversidade de percepcións, sen intención de xeneralizar, pero sí coa convicción de ofrecer datos con valor social, relativos e particulares, susceptibles de seren apreciados pola maior parte de quen forma parte do colectivo analizado.

A nosa perspectiva baseouse na concepción dunha metodoloxía cíclica e retroalimentada, en movemento continuo e recíproco (indutivo – dedutivo e dedutivo – indutivo). Este procedemento, que denominamos **integración analítica**, dará lugar a comprensión global dos coñecementos emerxidos da análise cuantitativa e cualitativa nas súas respectivas fases (tal e como se amosa na Ilustración 15 – Integración analítica).

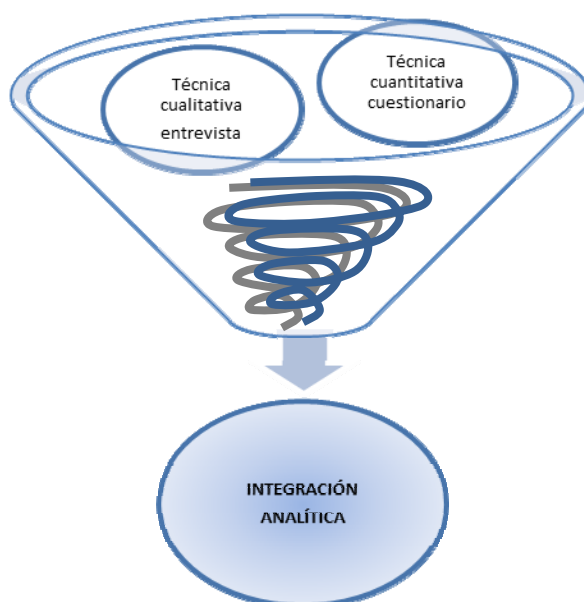


Ilustración 15 – Integración analítica

Nesta investigación non nos cuestionamos, tanto, sobre os materiais máis axeitados para o ensino musical, o que equivalería a desenvolver unha investigación de corte técnico-empírica, de avaliación de recursos ou cun enfoque baseado na experimentación. Posiblemente, ao finalizar dita investigación, chegaríamos a conclusións xerais, do tipo: todos os materiais son útiles, dalgunha maneira, en función do tipo de mestre que os emprega, ou todo depende do emprego que fagamos deles ou do coñecemento que se teña de cada un, ou mesmo da finalidade que persigamos segundo a tipoloxía do material escollido. Un exemplo do que estamos a comentar, resulta do estudo realizado por Gauthier, e Dunn (2004) onde se comparan dúas metodoloxías para aprendizaxe do ritmo en nenos/as pequenos/as (Additive Approach e o Subdivision Approach), e onde, a comparación das dúas metodoloxías deixa patente a importancia de ter en conta o tipo de recursos a utilizar. Entre as conclusións do estudo, obsérvase que son máis efectivos aqueles recursos que fan referencia directa ao son que aqueles que teñen unha relación máis contundente coa imaxe (idea que podemos atribuír a Willems, ao non animar a empregar materiais “externos” ao son). Por exemplo, neste estudio dise que:

“(…) in agreement with Boardman (1988), it appears that the rhythm bars were more successful than the picture icons. This may be because the bars visually represent more accurately the durational relationships of eighth notes (1:1) and quarter notes (2:1). The big elephants and little elephants maybe less effective because they encode small and large, more than short and long. In the researchers' experience, children are more likely to clap the small and large elephants interpreting them to represent soft and loud on first exposure. Perhaps if the picture icons were the same height, but wider or narrower, they would be more effective in conveying duration.”

Gauthier e Dunn (2004, p. 10)

Se ben, e con toda claridade, desenvolvemos un “estudo sobre materiais” na etapa que tomamos como referencia para o noso obxecto do estudo, posto que consideramos a existencia dos materiais que analizamos e queremos coñecer o uso que se realiza de cada un deses recursos educativos, o que podería levar a unha conclusión rápida de que, este emprego ou non, pode propiciar a súa efectividade sobre determinada aprendizaxe. Sen embargo, a nosa pregunta pasa por desenvolver unha pescuda sobre a percepción deses materiais, prestando especial atención a aqueles aos que o mestre/a xa ten acceso. O que nós queremos saber é que pensan deses materiais e do seu uso nas aulas infantís (Marton, 1999):

“(…) how variation in critical aspects of the phenomenon experienced could be used to account for a particular way of experiencing something as well as the qualitatively different ways of experiencing a phenomenon.”

Con este traballo analítico pretendemos presentar unha forma (limitada, pero posible) de interpretación (aínda comprendendo que hai máis). A través das técnicas de obtención de datos escollidas, procuramos que os mestres e mestras expresen por que pensan o que pensan en relación a un fenómeno dado. O que queremos exemplificar é a procura dun conxunto de principios fenomenográficos nos que nos baseamos ao interpretar os fenómenos:

“It involves the delimitation of the parts and their relationship within the whole (Svensson, 1984). It is concerned with both the experiencing and the experienced.”

Marton e Ming (1999, p.4)

Investigar as diferentes formas de entender os fenómenos posibilita un coñecemento dun determinado número de maneiras, cualitativamente diferentes, de interpretar cada un deses fenómenos (segundo o enfoque interpretativo). As técnicas de enfoque fenomenográfico (Marton e Ming, 1999 p. 5) posibilitan rastrear algunhas desas maneiras en que as persoas experimentan, conceptualizan, perciben e entenden os fenómenos que acontecen ao seu redor. Deste xeito, podemos centrar a nosa mirada nas relacións existentes entre a docencia da música en educación infantil e os materiais empregados para ese fin, desde a interpretación que fan deles os suxeitos investigados. A fenomenografía non se centra so nos fenómenos, na interpretación das persoas, ou na forma en que se perciben, como conceptos abstractos, diferenza entre obxecto e proceso perceptivo. A fenomenografía proporciona información sobre o contido do pensamento das persoas, non tanto en como a acadan. Esta perspectiva describe o pensamento a partir da percepción ou interpretación do fenómeno, de xeito inseparable aborda o que e o como:

“In Marton’s work on the anatomy of awareness (Marton & Booth, 1997), it posited that” a way of experiencing something”, the unit of research in phenomenography, is related to how people’s awareness is structured. It contains both a ”what” aspect which corresponds to the object itself and a ”how” aspect which relates to the act, and can be couched in terms of dynamic relationship between the two aspects of the phenomenon, i.e. the structural aspect and the referential (or meaning) aspect.”

Marton, F. e Ming Fai, P. (1999, p.4)

Este enfoque permite o desenvolvemento da maior parte posible das interpretacións, clasificándoas en categorías conceptuais, trátase de conceptualizar o pensamento e non a realidade. Analiza as maneira erróneas de interpretar e conceptualizar a realidade, onde hai maneira correcta respecto doutras, achegadas.

Segundo diferentes metodólogos ocupa un lugar a cabalo entre as ciencias naturais e as ciencias sociais:

“The object of research is the qualitatively different ways in which people are aware of the world, experience, understand, apprehend and make sense of various phenomena and situations around us. There is a shift in emphasis from methodological orientation to theoretical concerns. These two faces of variation are just like the head and tail of a coin, which represent the different facets of the same object of research. An intertwining relationship is established between them, in the sense that both are studying about the ways of experiencing the phenomenon of the world around us. With the advance of the anatomy of awareness and the theory of contemporaneity-simultaneity-discernment-variation, an ontological significance is given to ”a way of experiencing something”.

Marton e Ming (1999, p. 5)

5.3.5. Temporalización do traballo de campo

A duración do traballo de campo, está disposto en varias etapas. Estas etapas son sucesivas e os resultados dunhas condicionan de maneira determinada ás que veñen sucesivamente. As etapas responden ás características da fase da investigación á que pertencen e a súa duración é definida en base aos protocolos e as disposicións e posibilidades da propia investigación e das/os súas/seus investgadoras/es.

De maneira xeral, a temporalización estruturouse dentro do marco de reforma que supuxo o cambio da LOXSE-LOE, tendo en conta a influencia da fallida LOCE, nos distintos marcos políticos que se sucederon. A recolla de datos alongouse durante tres cursos académicos: o 2007-2008, o 2008-2009 e o 2009-2010.

5.3.5.1. Temporalización da parte empírica da fase exploratoria

O desenvolvemento desta fase ten a intención de servir como antecedente á propia investigación. Neste sentido obtivemos datos sobre a nosa acción que tivemos en conta na fases de obtención dos datos válidos para presentar resultados representativos e fiables da investigación.

A obtención dos datos desta fase realizáronse desde o 19 de maio de 2008 ao 27 de xuño de 2008. A mostra definitiva definiuse nos meses anteriores, concretándose neses días, ademais preparamos as medidas protocolarias necesarias.

Durante os días 19 e 25 de maio fixemos as localizacións telefónicas, de direccións, o desenvolvemento e a aplicación de Excel que facilitara a organización do traballo, elaboramos o mapa da nosa zona de traballo (os centros da cidade de

Santiago de Compostela)¹⁶⁹ e organizamos o tempo e os lugares para a realización dos cuestionarios e as entrevistas informais. Obtivemos as confirmacións de intención da mostra invitada. A medida que eran confirmadas telefonicamente procediamos ao envío postal dos cuestionarios e unha declaración formal de intencións por escrito.

Nos días 26 de maio a 27 de xuño utilizáronse ás medidas protocolarias para a obtención de datos e minimizar a mortandade da mostra enquisada. Estas medidas resultaron ser básicas para optimizar tempos e calidade nas respostas obtidas.

No período comprendido entre o 26 e 30 de maio obtivemos entre 20 e 25 confirmacións positivas ao cuestionario enviado. Nese tempo recolleamos 3 cuestionarios cumprimentados, desprazándonos ao lugar de traballo das/os enquisadas/os.

Na semana do 2 ao 6 de xuño contactamos telefonicamente co resto da mostra invitada (constituída naquel momento por 35 centros educativos). Quedamos á espera de ir recoller pouco a pouco os cuestionarios. Entre o 13 e o 20 contactamos con todos os centros da mostra invitada que aínda non confirmaran a súa intención de cumprimentar ou non o cuestionario. O 27 de xuño demos por finalizado o traballo de campo desta fase exploratoria. Concluimos a recolla no momento en que o número de cuestionarios respondía á nosa expectativa e desenvolvimos o estudo (R. M. Vicente, 2008).

5.3.5.2. Temporalización da parte empírica da fase cuantitativa

A duración que tiñamos prevista para esta fase, e tendo en conta os resultados do protocolo seguido na anterior, foi de tres meses, comprendidos entre o 14 de abril ata o 14 de agosto de 2009, se ben continuamos a recibir algún cuestionario solto (non máis de 10) ate outubro dese ano. Na fase preparatoria esta temporalización foi máis ampla, comparativamente, pola necesidade de ir centro a centro persoalmente, aspecto do que, nesta ocasión, puidemos prescindir e cuxa avaliación daquel proceso propiciou unha temporalización máis adecuada. A temporalización foi a seguinte:

14 de abril. Data de primeiro envío.

20 de abril. Data de segundo envío. Data para a recolla das primeiras achegas. Iniciamos o protocolo de chamadas. A diario chegamos a facer entre 10 e 15 chamadas telefónicas, aos centros galegos, ordenados en función da estratificación elaborada con anterioridade, e que xa explicamos arriba.

¹⁶⁹ Utilizamos a aplicación de Google Maps, bases de datos de información relativa ao profesorado e aos centros enquisados (www.edu.xunta.es), etc.

27 de abril. Data de terceiro envío. Data para a recolla de máis achegas. Continuación co protocolo de chamadas.

2 de maio. Data de cuarto envío. Data para a recolla de máis achegas. Continuación co protocolo de chamadas.

A partir de aquí, tiñamos o costume de achegarnos ao noso apartado de correos semanalmente ate o 14 de agosto. Ademais, continuamos a realizar chamadas telefónicas até o 15 de xullo. Quincenalmente achegámonos por correos ate decembro. Temos que agradecer que, no Correos de San Caetano de Santiago de Compostela, nos gardaran as cartas recibidas despois de ter acabado o contrato do apartado de correos nº 2 desde finais de xullo.

O protocolo de actuación, mellorado a partir do realizado na fase exploratoria, e que expuxemos neste estudo, foi fundamental para optimizar os tempos de traballo, pois se dispuña de períodos de tempo dependentes dunha xornada laboral concreta e coñecida para a investigación, o desenvolvemento laboral da docencia en Galicia.

5.3.5.3. Temporalización da parte empírica da fase cualitativa

A duración da fase cualitativa abarca desde a preparación e contacto coa/o entrevistada/o á realización e posterior obtención de resultados das entrevistas, vai deste finais do 2009 aos dous tercios de 2010.

O proceso concreto de realización das entrevistas, unha vez que tiñamos as pautas do instrumento e os suxeitos a entrevistas, tivo lugar desde o 10 de marzo de 2010 ao 10 de maio de 2010. No transcurso dese tempo, desenvolvemos as entrevistas que paralelamente iamos transcribindo e enviando, vía correo electrónico, na maior parte dos casos chamando por teléfono, a modo de ánimo, para dar paso á confirmación ou non do uso desa transcripción no noso estudo.

Durante o mes de marzo de 2010 realizamos as cinco primeiras entrevistas (os días 14, 15, 23 e 24 dese mes). Iniciamos a transcripción das entrevistas seguindo o protocolo de escrita do programa informático Atlas.ti 6.0. coa intención de poder realizar a interpretación dos datos con dito programa, posteriormente. Continuamos no mes de abril o proceso de entrevistas (os días 14, 16, e 22 dese mes), realizando un par de entrevistas máis no mes de maio (o día 5) e xuño (o día 6) de 2010. Esta realización foi escalonada co propósito de reflexionar sobre a acción da investigadora nesta experiencia e poder así gañar en experiencia e intención no tipo de preguntas realizadas para obter respostas adecuadas para o estudo.

Durante este tempo tiñamos realizados os contactos, as entrevistas e as transcripcións. Decidimos que o número de entrevistas (10 suxeitos) é adecuado a

mediados de xuño de 2010, momento en que procedimos á realización da análise definitiva dos datos e a súa posterior triangulación cos datos cuantitativos obtidos. Ademais, procedimos a concretar as imaxes que axudan a interpretar e comprender os resultados analíticos. O proceso de transcripción foi realizado pola propia investigadora polo enriquecemento que o seu coñecemento da realización da entrevista e das/os entrevistadas/os suporía na posterior interpretación. Este proceso analítico e interpretativo estendeuse ao longo do resto do mes e xuño e abarcou o mes de xullo e agosto.

Finalmente, para completar os datos da entrevista realizamos fotografías dalgúns espazos nos que as/os entrevistados da nosa mostra cualitativa exercen o seu labor normalmente.

5.4. Tratamento dos datos: codificación e interpretación

O tratamento dos datos no momento de desenvolver a analítica do estudo vai condicionar os resultados que obteñamos. Polo tanto, un adecuado tratamento é fundamental para a consecución dos obxectivos do estudo.

Neste sentido, seguimos unha lóxica comparativa entre metodoloxías e un desenvolvemento individualizado para cada unha delas. A continuación presentamos a maneira de traballar dos datos en cada caso.

5.4.1. Procedemento de análise dos datos cuantitativos

A mellor maneira de levar a cabo un tratamento baseado en datos estatísticos é a que se desenvolve, actualmente, mediante a utilización de medios informáticos. O formato dos cuestionarios que utilizamos impedía unha recollida dos datos automática (formato impreso) polo que a introdución dos mesmos na ferramenta que nos permite o seu tratamento, desde unha óptica estatística, tivo que levarse a cabo manualmente. O que supuxo unha importante carga temporal no desenvolvemento xeral do estudo. Neste caso, non tería unha importancia significativa que dito desenvolvemento de tipo mecánico tivera sido realizado por terceiras persoas. Así e todo, deste xeito personalizado foi posible desenvolver modificacións no cruzamento de datos, segundo a demanda. Parte deste proceso poderíamos telo evitalo se a presentación e recollida dos datos do cuestionario se fixera mediante unha aplicación TIC. Este escenario tería a vantaxe de que os datos estarían xa pre-codificados e pre-tratados e polo tanto aforrariamos unha carga importante de tempo deste traballo (unha das partes máis laboriosas e mecánicas de todo o proceso investigador, como acabamos de comentar). A posibilidade de utilizar medios informáticos que facilitaran a

precodificación foi valorada no deseño do cuestionario pero decidiuse descartala polas seguintes razóns:

1. Eliminación de barreiras: Neste senso, consideramos que a introdución dun elemento TIC podería supor unha barreira para algúns dos suxeitos (escolas sen a infraestrutura necesaria, persoal docente sen a suficiente formación na utilización destas tecnoloxías, etc).
2. Importancia do trato persoal: Tal e como expuxemos con anterioridade, unha das principais preocupacións da investigadora era o temor de non contar co número suficiente de cuestionarios cubertos para que os datos fosen o suficientemente representativos. Por este motivo, decidimos facer un esforzo en presentar o cuestionario do xeito máis próximo e persoal posible: sempre houbo un contacto persoal (vía telefónica) e nalgúns casos, a insistencia da investigadora foi crucial. Indubidablemente, un dos problemas das TIC é que se presentan como frías e pouco persoais, o que neste caso se considerou como un problema que podería agrandar a falta de interese por parte dos suxeitos seleccionados.

A) Tipoloxía e características dos datos recollidos

O noso instrumento de recollida de datos é o cuestionario que será necesario para tratar e codificar os datos recollidos de xeito estatístico, para obter conclusións relevantes na nosa investigación. Ofrece principalmente tres tipos de datos que posteriormente analizamos:

- Opcións de resposta dicotómica ou binaria: Corresponde a aqueles casos nos que só se presentan dúas opcións de resposta (Si/Non).
- Opcións de resposta múltiple ou aberta: trataremos de converter estes datos en valor numérico logo de analizar as distintas respostas presentadas na aplicación.
- Opcións de resposta gradual: Con este tipo de respostas pretendemos valorar o grao de certeza ou falsidade dunha determinada afirmación.
- Opción de resposta aberta: Con este tipo de respostas pretendemos que o enquisado responda sen condicionamentos.

B) Construción da ferramenta TIC para a recolla e codificación de datos

Dado que os cuestionarios foron recollidos en papel, un dos pasos previos para iniciar a análise dos datos recollidos cos mesmos, como xa comentamos máis arriba,

foi a introdución de ditos datos na ferramenta que permitise o tratamento dos resultados.

Para abordar esta tarefa, o primeiro paso que levamos a cabo consistiu na selección dunha ferramenta informática que nos ía permitir o rexistro da información e posteriormente o tratamento estatístico. Neste punto tiñamos dúas opcións:

- a) Emprego dunha ferramenta estatística. No mercado existen ferramentas estatísticas con funcionalidades moi avanzadas que permiten o tratamento de todo tipo de datos. Entres estas ferramentas destacamos o produto SPSS creado pola compañía SPSS Inc. Dito produto é practicamente un estándar de facto dentro deste tipo de aplicacións e está considerada na comunidade científica como o mellor produto para a elaboración de traballos estatísticos.
- b) Emprego dunha base de datos e unha folla de cálculo. A utilización dun motor de base de datos permitiranos a creación dunha base de datos coa estrutura precisa para rexistrar os datos necesarios (no noso caso os datos dos cuestionarios previa codificación dos mesmos). Unha vez que temos os datos rexistrados nunha base de datos, poderemos crear tantas consultas como necesitemos para extraer os datos adaptados aos nosos intereses de análise. Os resultados destas consultas pódense exportar a unha folla de cálculo para facer un tratamento estatístico dos datos (aplicación de funcións estatísticas sinxelas) e para construír gráficas que permitan presentar de forma máis amigable os resultados do estudo. Aínda que este mecanismo ten as súas limitacións (as capacidades de procesado estatístico dunha folla de cálculo é bastante inferior a unha ferramenta como SPSS), para as nosos intereses cubre perfectamente as nosas necesidades. Por outra banda, temos a vantaxe de que neste escenario é fácil atopar boas ferramentas de libre distribución que nos evitarán os custos asociados á adquisición das licencias do software propietario anteriormente nomeado.

Á vista das opcións, tomamos a decisión de empregar como ferramentas informáticas unha base de datos e unha folla de cálculo. En concreto empregamos Microsoft Access e Excel .

O seguinte paso do proceso de rexistro informático é a definición dunha estrutura que permita almacenar de xeito codificado os datos rexistrados nos

cuestionarios recollidos. A continuación presentamos a estrutura de base de datos que foi deseñada para tal propósito:

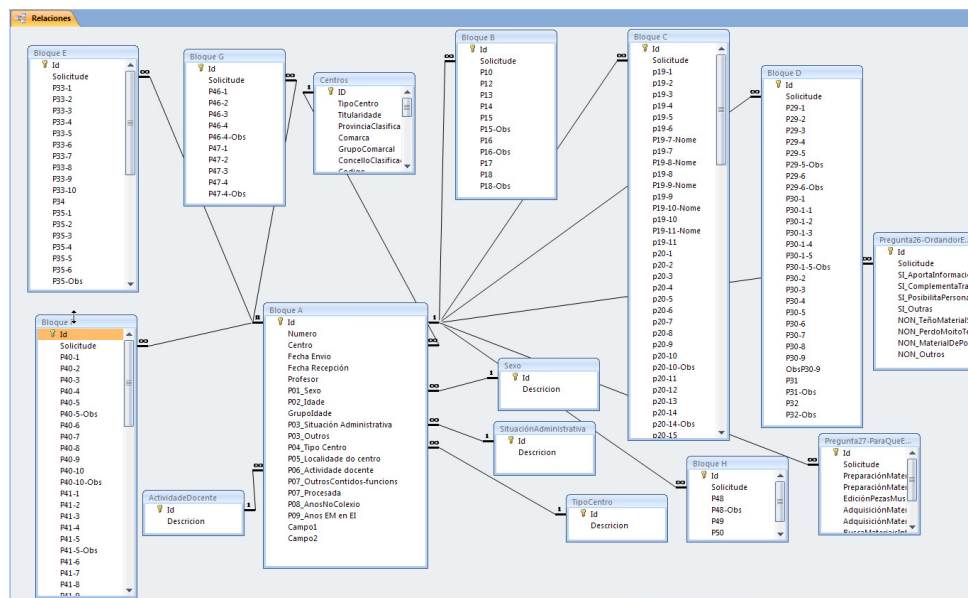


Ilustración 16 - Estrutura da ferramenta de codificación

No presente modelo creáronse as suficientes escalas de valores para poder rexistrar todos os posibles valores que se atopan nos cuestionarios. A continuación, presentamos un breve resumo das decisións tomadas para a construción do modelo en función dos tipos de datos identificados no cuestionario e que foron introducidos no epígrafe anterior:

- Opcións de resposta binaria: A representación destes tipos de datos nunha ferramenta informática é inmediato, xa que estamos ante un dos tipos de datos básicos deste tipo de ferramentas.
- Opcións de resposta gradual: Ante este tipo de datos adoptamos a conversión das distintas escalas presentes no cuestionario a unha representación numérica que nos facilitara o súa explotación dende un punto de vista estatístico.
- Opcións de resposta múltiple ou aberta: Adoptáronse dous tipos de estratexias en función dos casos:
 - Moitos dos campos que pertencen a esta tipoloxía e que se presentan no cuestionario son campos de observacións nos que o suxeito pode ampliar ou contextualizar a resposta. Con este tipo de datos decidiuse que era mellor rexistralo coa súa natureza orixinal. Desta maneira creáronse campos de texto que permite recoller a literatura de forma textual para un posterior análise individual.

- Para os campos de resposta múltiple creáronse campos tipificados contra escalas construídas de xeito personalizado para cada pregunta e sempre cunha representación numérica do dato, de maneira que poidamos realizar unha análise estatística de forma moito máis sinxela.

Unha vez construído un modelo de base de datos e a súa implementación no motor da base de datos seleccionado, estabamos en disposición de trasladar os datos recollidos en papel á base de datos construída para tales efectos.

Grazas ao deseño efectuado, o proceso de codificación é bastante sinxelo (pero moi laborioso) xa que todos os datos codificados teñen a súa tradución textual, o que facilita o labor de rexistro dos 568 cuestionarios.

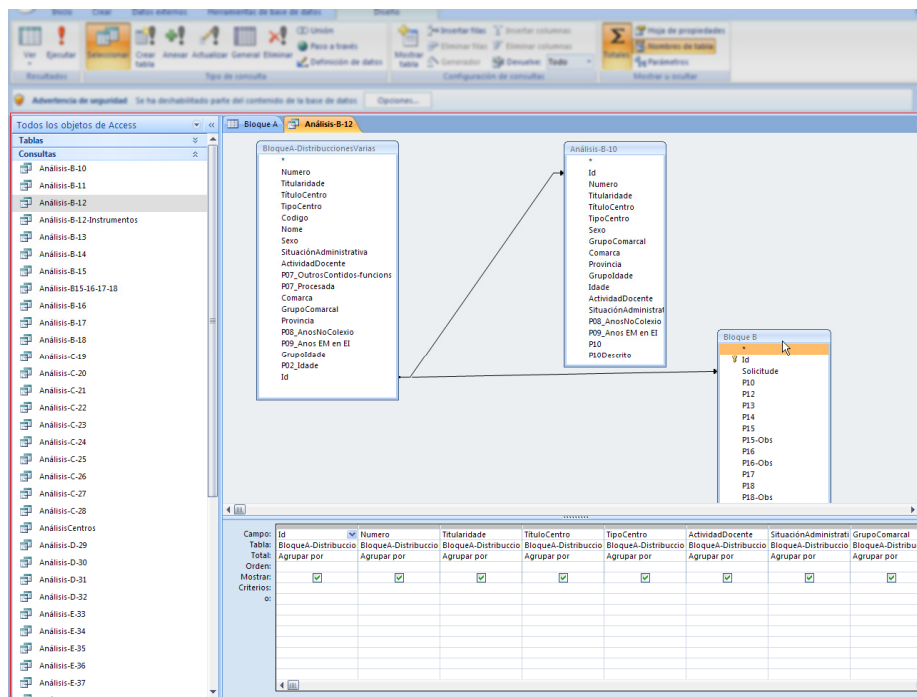


Ilustración 17 - Exemplo de consulta para análise

Unha vez mecanizados os datos na ferramenta de codificación, preparamos unha serie de follas de cálculo conectadas coa base de datos co fin de analizar e construír as estadísticas oportunas cos datos codificados. Para isto, foi necesario definir unha serie de consultas sobre o modelo da base de datos para efectuar os cruces de datos relevantes para a investigación.

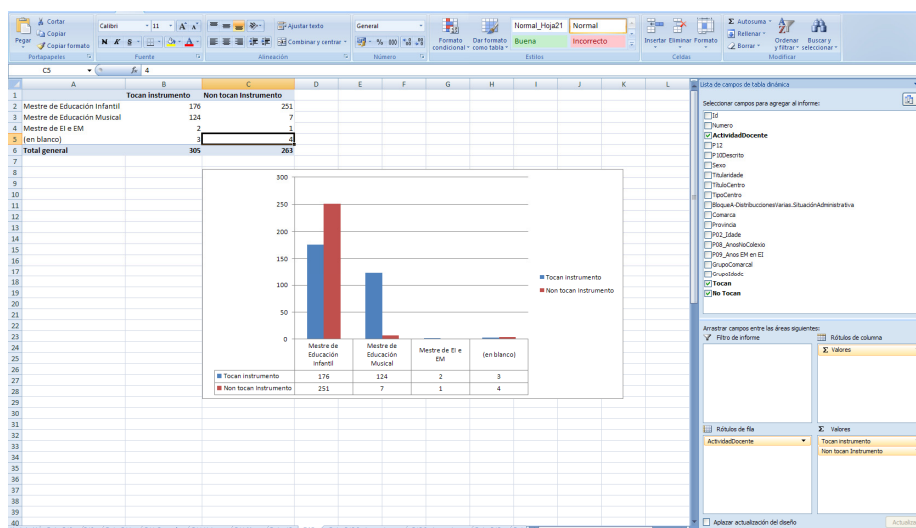


Ilustración 18 - Exemplo de folla de cálculo para análise

As follas de cálculo construídas para a análise de cada pregunta constrúense coa tecnoloxía de táboas dinámicas enlazadas coa base de datos en tempo real. Isto permitiu que o investigador poida efectuar de forma sinxela todas as táboas e gráficas necesarias para a análise dos distintos items, bloques e mesmo dimensións.

5.4.2. Procedemento de análise dos datos cualitativos

Para a análise dos datos cualitativos tomamos a decisión de utilizar un instrumento estandarizado no mercado científico da investigación pedagóxica, o programa de datos cualitativos Atlas.ti 6.0. (2010).

5.4.2.1. A entrevista

A preparación dos documentos fíxemola conforme se indica no *manual de Antoni Vicent Casasempere Satorres* (2010). O noso proxecto consta de 10 entrevistas realizadas de maneira individualizada e coa creación dunha unidade hermeneutica (ou arquivo básico). A secuenciación de traballo foi a seguinte:

- Preparación dos datos:

Demos o formato (.rtf) ao documento da transcripción e preparamos unha, de maneira que a súa lectura e codificación resulta sinxela e organizada.

- Creación das Unidades Hermenéuticas.

No noso caso, por temas operativos e de cantidade de entrevistas, consideramos a creación de unha sóa unidade de análise que chamamos Orión¹⁷⁰. Asignámoslle as 10 entrevistas preparadas.

¹⁷⁰ Orión é unha constelación denominada tamén cazador, visible no ceo nocturno, desde outubro a marzo. Atópase preto da vía láctea no ecuador galáctico. Entre outros motivos, escollemos esta

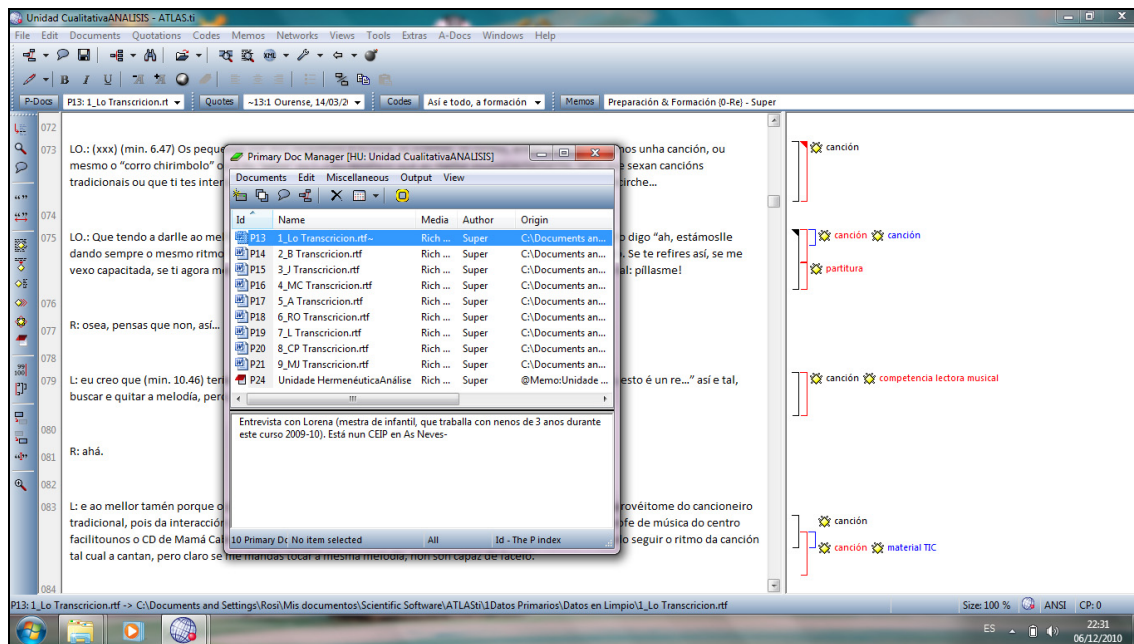


Ilustración 19 - Exemplo da agrupación da UH

- Xestión de citas, códigos e familias:

Unha vez tivemos preparados cada un dos documentos primarios (as entrevistas, véxase Anexo 9) na súa correspondente unidade hermenéutica (tipoloxía do docente enquisado) procedimos a realizar a análise dos datos, procurando contidos con sentido (referente e significado de cada frase relevante para este estudo). Procedimos á asignación de citas (quotations), códigos e supercódigos.

Este traballo realizouse seguinte unha metodoloxía intuitiva-deductiva, deductiva-intuitiva, aínda que eramos conscientes en todo momento, do traballo previo desenvolvido. Nun primeiro momento tratábase de ler cada entrevista e citar aqueles puntos chamativos, interesantes ou relacionados coa investigación. Logo dun traballo de categorización (memos e códigos) e dunha profunda revisión comprensiva (entre as entrevistas), chegamos á información que nós consideramos importante.

O levantamento de significado do texto levámolo a cabo en varias fases:

1ª fase: realizamos varias lecturas rápidas dos textos (organizados en función da tipoloxía da/o entrevistada/o. Obtivemos tres grupos importantes: a docencia de infantil, a docencia de música, e a docencia da docencia (asesor e universitarias). O obxectivo foi atopar ideas comúns e dispares dentro de cada grupo e entre eles. Para comprender o significado de cada sección e recuperalo con falidade na xestión de datos, creamos memos ou notas.

constelación para representar a nosa mostra de entrevistadas/os, co fin de utiliza os nomes das estrelas que a compoñen para denominalos e manter así o seu anonimato.

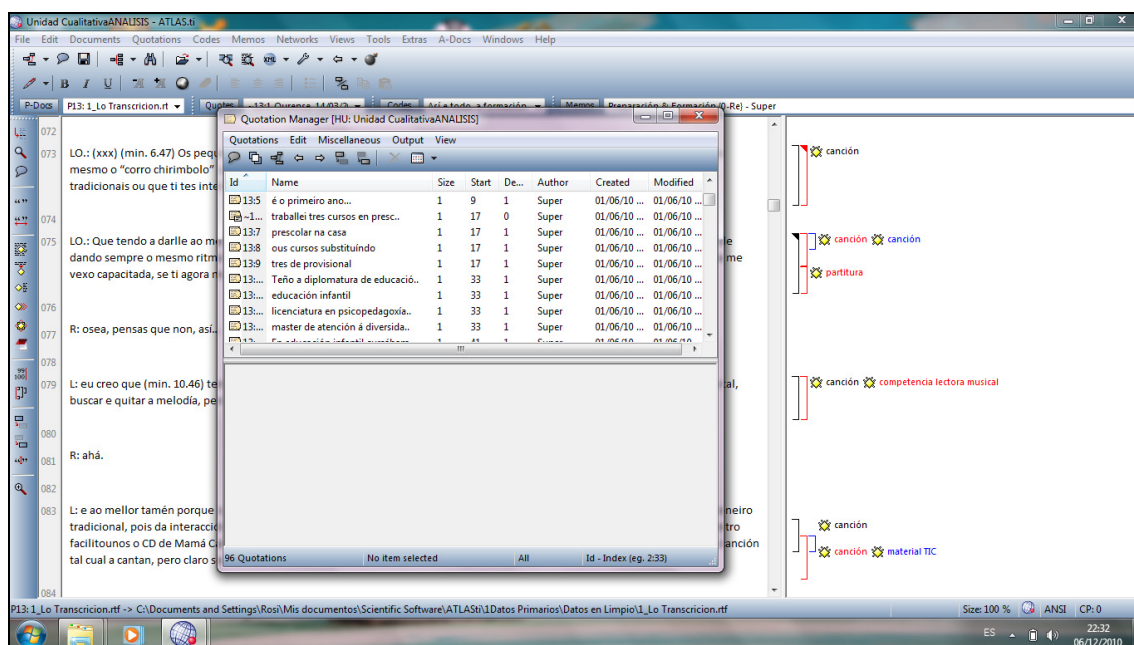


Ilustración 20 - Exemplo da xestión dos memos

2ª fase: realizamos a codificación (“in vivo”, etc.) coa utilización do programa de análise de datos Atlas.ti 6.0.11 para o que tivemos en conta a transformación dos documentos a formato pdf. de maneira que a súa lectura a través do programa e a súa posterior interpretación foran posibles e sinxelas.

3ª fase: nun primeiro momento dividimos o texto en frases de contido. A partir de aquí procedemos ao desenvolvemento de codificacións, metacodificacións, categorizacións, etc.

Nun primeiro momento obtampos polo emprego da codificación “in vivo”, logo utilizamos a importación de códigos, etc.. Procuramos ser exhaustivos/os no procedementos e utilizamos os memos para realizar comentarios das nosas accións, que posteriormente propiciarían o desenvolvemento das familias e superfamilias de relacións no discurso analítico que se ía conformando.

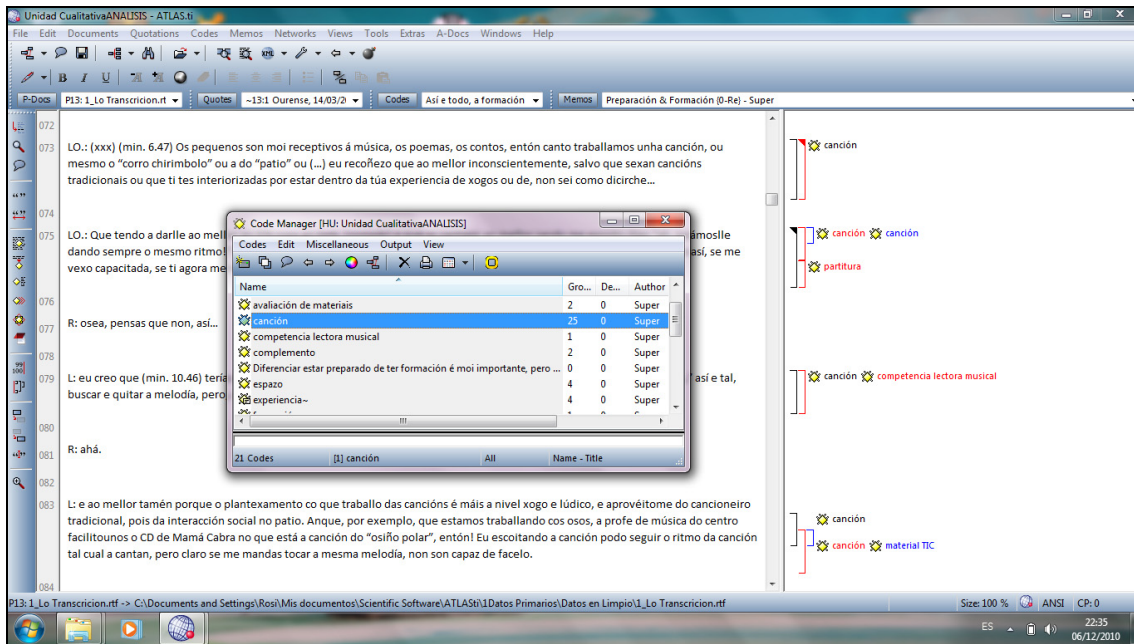


Ilustración 21 - Exemplo da xestión da codificación

As posibilidades que ofrece o programa de autocodificación e relación entre textos foi de gran axuda no momento da codificación masiva. Os comentarios ofrecían información que doutro xeito pasaría desapercibida. Chegados a este punto asignamos categorías de significado e metacategorías. Procedimos a realizar consultas coa ferramenta de consulta do programa, mediante operandos de proximidade, inclusión, solapamento, etc. Coa finalidade de representar os resultados empregamos a ferramenta de redes, que permite o despliegue de redes e enlaces que posibilitan unha comprensión visual dos resultados.

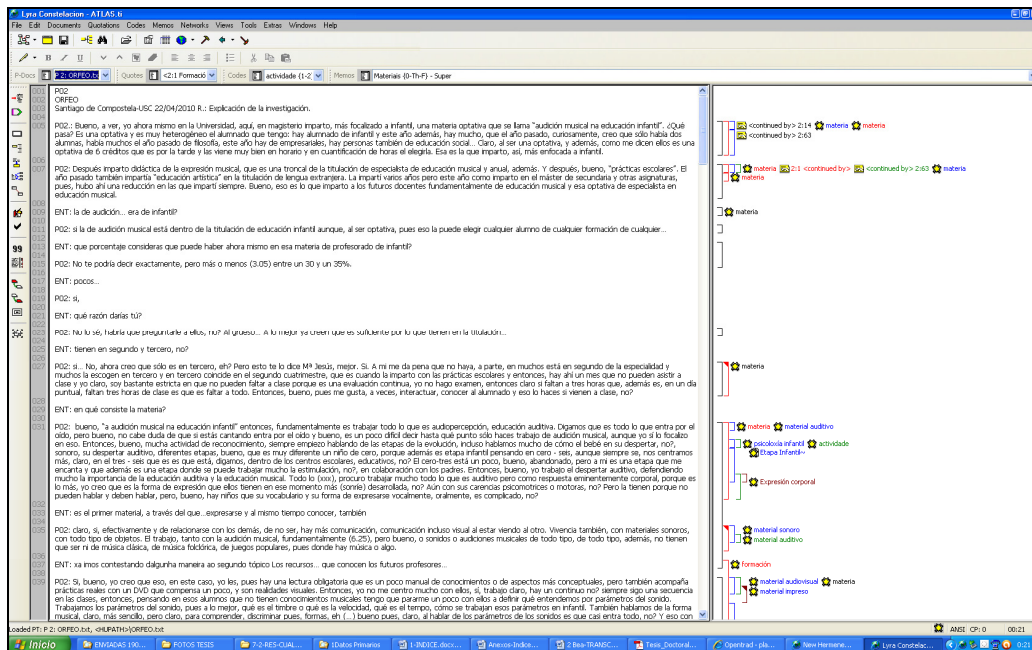


Ilustración 22 - Exemplo de codificación dunha transcripción

- Creación de Redes:

Establecemos relacións posibles, entre códigos e familias, en función do seu significado (aspecto referencial da análise) e sentido (aspecto estrutural) e tendo en conta un elaborado proceso de reflexión.

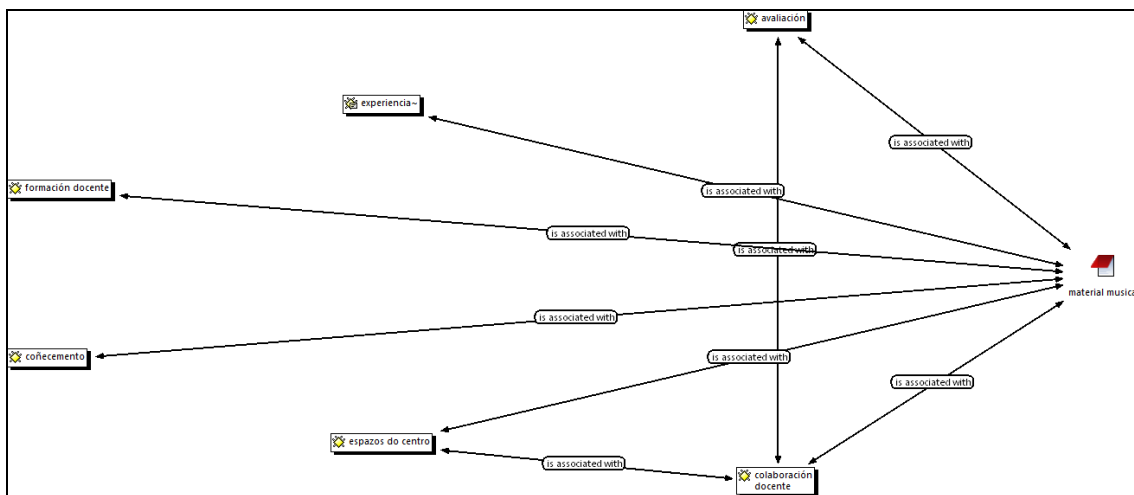


Ilustración 23 - Exemplo de mapa de relación da percepción docente dos materiais musicais

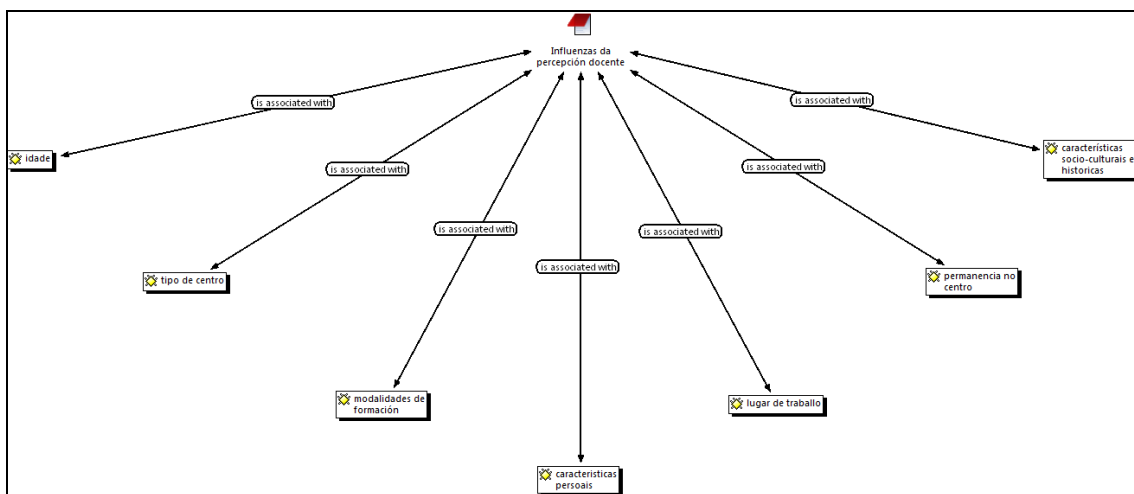


Ilustración 24- Exemplo de mapa de relación das influencias da percepción docente

4ª fase: co fin de establecer conexións, interpretacións máis profundas, etc. sobre o fenómeno a estudar, realizamos contrastes, análise de semellanza entre suxeitos, etc. Deste xeito, podemos chegar a unha interpretación xeral aplicable a determinados contextos do texto que nos leva a comprender o fenómeno (obxecto de estudo) tal e como é percibido polo individuo (suxeito de estudo).

- Comprensión das descubertas:

5ª fase: revisión dos achados da entrevista a través da análise visual dos materiais didácticos e musicais contextualizados nas propias aulas das/os

enquisadas/os. Resulta ser o proceso máis complexo de todos, se ben, é o máis alentador, na súa definición final.

5.4.2.2. A imaxe

A análise de imaxes fixas realizáronse mediante etiquetado de segmentos, a sinalización de memos e unha posterior análise de relacións cos códigos das entrevistas.

O desenvolvemento desta parte da investigación é un dos máis delicados da investigación, xa que desta manipulación da investigadora sobre os contidos vertidos nas entrevistas emerxerá o significado (aspectos estruturais e referenciais) que posibilitarán unha interpretación aceptable dos resultados do estudo que propicien das resposta ao obxectivos desta investigación.

Foi importante non perder de vista o propósito da realización desta tarefa, que non era xulgar en que medida as respostas reflectían unha comprensión do fenómeno en cuestión, senón centrar a nosa atención nas similitudes e diferenzas entre as maneiras en que o fenómeno aparece nos suxeitos enquisados.

5.4.3. Procedemento de integración analítica

Este procedemento responder á necesidade de desenvolver unha análise triangulada. Esta foi levada a cabo de maneira manual entre o proceso cualitativo e cuantitativo. Realizamos unha análise comparativa alzada, codificando os resultados obtidos en cada estudo e desenvolvemento un contraste dos datos, procurando diferenzas e similitudes, para afirmar ou refutar a fiabilidade interna do estudo. Desde esta técnica procuramos atopar puntos de conexión e de coherencia do estudo, de maneira que puidemos dar unha resposta conxunta ás preguntas e obxectivos que nos formulamos ao iniciar esta investigación.

5.5. Peche

Ao longo deste capítulo presentamos a nosa elección metodolóxica, baseada na importancia que ten o desenvolvemento dun modelo ou paradigma multimetodolóxico (denominado por algúns como emerxente e incluso encadrado dentro da metodoloxía sociocrítica, por outros) desde o punto de vista da análise da percepción dos materiais. Somos conscientes, así e todo, e desta maneira tratamos de expoñelo ao longo desta liñas, das diferenzas existentes das técnicas escollidas. Desde este punto de vista, abordamos o desenvolvemento empírico de cada técnica, en base a un procedemento definido e decidido conscientemente, e de maneira

concreta e particular, tendo en conta as posibilidades posteriores na integración empírica que debían cumprir os datos recollidos desde o enfoque de cada técnica.

A percepción docente é abordada de moitas e múltiples maneiras (como vimos na exposición do capítulo IV), a nosa é unha máis, coa que pretendimos acadar os obxectivos propostos para esta investigación. A decisión final de utilizar unhas ou outras técnicas veu condicionada polas propias posibilidades da investigación e da súa investigadora. Ademais, esta decisión estivo definida polas características teóricas do estudo, que expuxemos nos capítulos anteriores relacionados coa parte ontolóxica e epistemolóxica do traballo, e sen as que non poderíamos ter reflexionado de maneira adecuada sobre este tema.

A fenomenografía como enfoque de estudo, aportounos a serenidade necesaria para enfrontarnos á multiplicidade de posibilidades ás que tiñamos acceso. Deste esta mirada demos conta dunha realidade ampla, heurística e diversa, ademais de idiosincrática, que nos posibilitou ampliar ou enfocar cara un ou varios datos, e ademais, propiciou a combinación de técnicas no enriquecemento global dos resultados do estudo (como veremos no capítulo VI).

As dificultades de combinar as técnicas non están exentas de polémicas, habida conta da extensa bibliografía consultada relacionada coa metodoloxía da investigación educativa, coa que tratamos de dar resposta adecuada a cada atranco, propiciando un avieiro polo que pisar con certo grado de seguridade e co aporte preciso de ofrecer garantías na eficacia dos resultados deste estudo.

Capítulo 6. Presentación dos resultados. Análise e interpretación

“Una vez más, todo esto no es, ni mucho menos, una muestra de idealismo puesto a argumentar, ni proviene de alguna “teoría del conocimiento” especulativa o de alguna filosofía con un punto de vista particular: es el resultado de una simple reflexión y comprobación de las cosas mismas”

Husser (en W. Hernández, 2002, p.1)

6.1. Introducción

Os resultados son unha parte importante en calquera investigación. Os resultados son o froito dun traballo de pescuda exhaustivo e dunha análise, que realiza a investigadora, daqueles datos extraídos da realidade concreta e relacionada co fenómeno que pretende coñecer, explicar e interpretar. A intención última dos resultados é ofrecer a información necesaria, concreta e complexa, que permita chegar a alcanzar os obxectivos da investigación e ofrezca algunhas respostas ás preguntas propostas nela, ademais de posibilitar comprender mellor o noso obxecto de estudo: a percepción docente dos materiais didácticos e musicais en educación infantil. Da metodoloxía e as técnicas escollidas dependerá a calidade dos datos.

Ao longo deste capítulo trataremos de desenvolver a descrición organizada dos resultados obtidos que se manifestaron a través do emprego dos instrumentos para obtención dos datos neste traballo. Ao mesmo tempo, ofreceremos explicacións posibles en relación aos datos que nos axuden a interpretar o fenómeno, a través do desenvolvemento das diferentes preguntas que realizamos aos suxeitos do noso estudo.

No primeiro apartado exporemos en detalle a análise realizada mediante a obtención de datos coa técnica cuantitativa (o cuestionario) coa intención de presentar datos, o suficientemente representativos, que permitan, tendo en conta as limitacións dun estudo de tipo social, xeneralizar os datos dunha poboación definida (as/os docentes que imparten música en infantil, no contexto galego) apoiámonos en programas estatísticos informáticos. Neste caso, elaborouse un paquete informático específico para este estudo (David Rodríguez, 2007) descrito no *Capítulo V*.

No segundo apartado, mostramos os resultados extraídos coa utilización da técnica cualitativa (a entrevista) que apoiamos coa análise da imaxe fixa obtida nos espazos nos que realizamos cada entrevista, espazos de traballo docente. Deste xeito, é posible contextualizar e concretar determinados datos, sobre todo aqueles

que puideran quedar pouco claros na fase anterior. Neste caso a análise realizámola co apoio dun programa informático de análise de datos cualitativos de tipo social recoñecido actualmente pola comunidade científica da educación (Atlas ti. 6.0). Os datos desta fase son particulares, idiosincráticos e pertencentes a un momento único, que permitirán comprender unha realidade concreta e definila.

Por último, realizamos un proceso de triangulación dos datos, a través da exposición sintética dos mesmos. Esta relación analítica serve para elaborar resultados conclusivos, habida conta, na revisión, do alcance dos obxectivos pretendidos nesta investigación, así como a través do intento certo de dar resposta ás preguntas formuladas nela, como xa indicamos. Ademais, serve de contraste e xustifica aqueles resultados aumentando a fiabilidade deste estudo de percepción.

6.2. Análise dos datos da fase cuantitativa

Esta fase, pola súa complexidade, permitiu realizar a análise dos datos de maneira pormenorizada, segundo os intereses dela. Tanto a recolla dos datos como a súa posterior manipulación empírica permítenos ofrecer resultados que van desde os máis concretos aos máis xenéricos, segundo sexa de interese para esta investigación destacalos, coa intención de acadar respostas interesantes a cada unha das preguntas da investigación.

Ao longo da exposición e interpretación desta parte exporemos os datos co maior detalle posible que sexa vantaxoso en cada caso, xa que debido a inxente cantidade de datos recollidos, é necesario limitar esta produción en función do compromiso da investigación e da súa comprensión. Por este motivo, se non se realiza observación algunha sobre a utilización de determinados datos implicará que a análise é realizada sobre a totalidade da poboación á que nos refiramos, indicándose dita especificación no caso necesario, de tal maneira que, por outro lado, cando interese detallar a situación dunha rexión comarcal ou subgrupo concreto, por exemplo, determinarémolo na exposición desta variable previamente, e así se comentará para a súa comprensión analítica de maneira adecuada.

Ademais, os resultados desta fase permiten a realización dunha análise dos datos cualitativos máis reflexivo, completo e holístico, en relación ás respostas obtidas. Polo tanto, nalgún caso concreto, en que sexa de interese contar con esta análise, pola súa achega á riqueza interpretativa, indicaremos a súa pertinencia e procederemos a realizar a análise dos datos obtidos nesas cuestións para obter

certos resultados que axuden a comprender a percepción docente sobre os materiais didácticos e musicais.

6.2.1. Índice de resposta

A continuación presentamos a análise dos resultados en función do índice de resposta obtido. Os datos extraídos e expostos neste punto permiten contextualizar os resultados seguintes, tendo presente que este punto analítico non debe apartarnos da información relevante, senón que ten o obxectivo de constituír o marco de tódolos demais resultados obtidos ao longo da análise de toda esta fase. Desde este punto de vista, estarán presentes e poderemos volver a eles, xa que conforman as variables contextuais do noso estudo.

Os centros dos que obtivemos resposta ofrécennos o material suficiente para proceder á análise cuantitativa e cualitativa dos datos nesta fase da investigación, tendo en conta a mostraxe polietápica que observamos como procedemento para aplicar o cuestionario á poboación (vexase punto “5.3.2.1. Descrición da mostra da fase cuantitativa”). O índice de resposta obtida é do **22,75% da totalidade** dos centros da nosa poboación (**265 centros educativos de toda Galicia**). A poboación productora esta por enriba dos obxectivos marcados no apartado “5.3.2.1. Descrición da mostra da fase cuantitativa”, no cal establecíamos o tamaño da mostra obxectivo, para o nivel de confianza e erro definido, en **240 centros**.

Analizando o índice de resposta por provincias observamos que en todas as provincias estamos por enriba dos nosos obxectivos:

Provincia	Poboación total	Porcentaxe de poboación	Tamaño mostra	Tamaño mostra axustado	Produtores	Índice de resposta
A Coruña	456	39,1416%	93,93991416	94	103	109,5745%
Lugo	140	12,0172%	28,84120172	29	44	151,7241%
Ourense	136	11,6738%	28,01716738	28	28	100,0000%
Pontevedra	433	37,1674%	89,20171674	89	90	101,1236%
TOTAL	1165	100,0000%	240	240	265	110,4167%

Táboa 6 - Índice de respostas por provincias

Analizando o índice de resposta polas zonas comarcais definidas na estratificación, observamos que na maioría das zonas estamos por enriba dos nosos obxectivos, estando soamente en dúas zonas por debaixo dos obxectivos, pero sempre por riba dun 80 %:

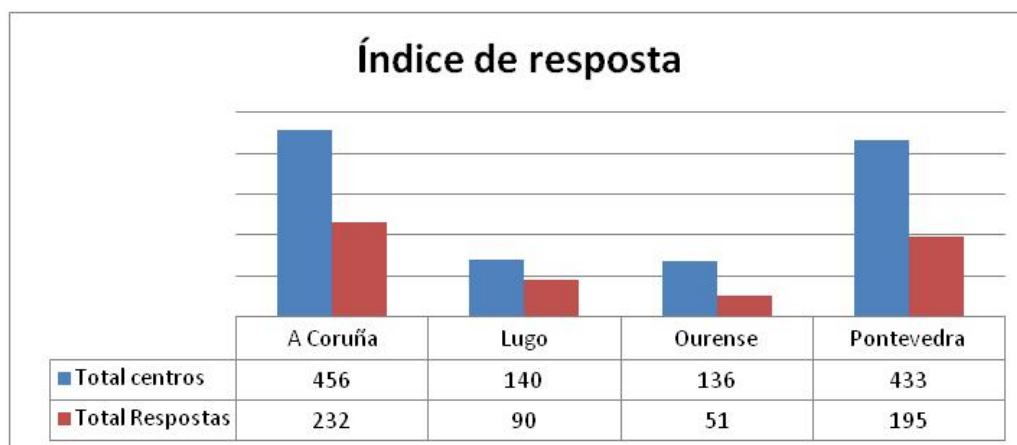
Zona	Poboación total	Porcentaxe de poboación	Tamaño mostra	Tamaño mostra axustado	Produtores	Porcentaxe de resposta
Costa Rural	130	11,1588%	26,78111588	27	47	174,0741%
Costa SemiUrbana	205	17,5966%	42,23175966	42	37	88,0952%
Costa Urbana	399	34,2489%	82,19742489	82	90	109,7561%
Interior Rural	113	9,6996%	23,27896996	23	27	117,3913%
Interior SemiUrbana	167	14,3348%	34,40343348	35	38	108,5714%
Interior Urbana	151	12,9614%	31,10729614	31	26	83,8710%
TOTAL	1165	100,0000%	240	240	265	110,4167%

Táboa 7 - Índice de respostas por zonas comarcais

Tendo en conta que realizamos unha estratificación tipificada, este índice de resposta ten un nivel adecuado de validez en relación ao tamaño da mostra, xa que obtemos un resultado por enriba do 100 % da mostra obxectivo (un **110,4167 %**) para acadar o nivel de significatividade buscado, e tendo soamente dúas zonas comarcais por debaixo do obxectivo, pero por enriba dun 80 % de índice de respostas. Estes índices considéranse como unhas boas porcentaxes de resposta (Babbie, 1979, p. 335). Na correspondente táboa do anexo (véxase Anexo 3 e 5) temos a relación de colexios da poboación e das mostras (invitada e produtora de datos), onde detallamos tamén o número de enquisas obtidas en cada centro.

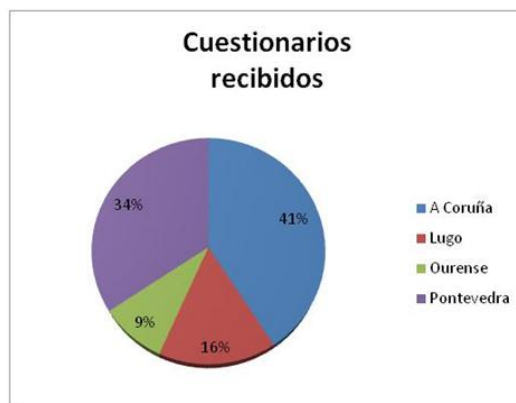
Nas seguintes liñas, imos expor os resultados dos datos en relación á estratificación finalmente definida para a comprensión dos datos do noso estudo. A produción de datos, en función das enquisas recibidas e dos centros que responden tendo en conta a súa distribución comarcal (véxase Capítulo V) serven para a análise, de xeito importante.

O **primeiro nivel** de estratificación, correspóndese coa división da poboación en conglomerados, neste caso, as provincias galegas:



Gráfica 1 - Índice de resposta

A Gráfica 1 - Índice de resposta, mostra o número de cuestionarios devoltos cubertos (total respostas) e o número de centros invitados (total centros) por provincias. Podemos observar que as porcentaxes da mostra produtora, son proporcionais, en canto á produción de datos provinciais, o que mantén a fiabilidade en relación á resposta xeral. Existe unha maior densidade poboacional nas provincias do oeste galego (A Coruña e Pontevedra) que tamén constatamos no número de centros da poboación invitada do noso estudo. A Coruña e Pontevedra son rexións policéntricas e presentan unha elevada densidade tanto nas zonas urbanas como rurais, pola contra, Lugo e Ourense, son ámbitos considerados como zonas rurais con pequenas e medianas cidades. A provincia de Pontevedra móstrase como a máis urbanizada, a nivel xeral, mentres que na provincia lucense ocorre o contrario. Na Coruña, existe máis diversidade na densidade de centros por comarca (Precedo Míguez e Fernández, 2008, p.18).



Gráfica 2 - Porcentaxe de cuestionarios recibidos por provincias

O **segundo nivel** de estratificación é a agrupación comarcal. A división en comarcas ofrece unha visión ampla e completa do que acontece nos centros educativos pero tamén, da súa situación económica e demográfica, así como tamén, da tipoloxía de alumnado e profesorado que en cada espazo educativo existe, que pode ou non, facilitar a tipoloxía e a cantidade dos materiais e recursos dispoñibles.

O agrupamento comarcal fixémoslo tendo en conta a situación xeográfica, as relacións económicas entre cidades e pobos limítrofes e o desenvolvemento demográfico, partindo de estudos como os de De Torres e Lois (1995), Pazo e Santos Solla (1994) ou Paniagua (2008). Neste sentido, tivemos en conta a existencia do “Grupo de Geografía Rural (AGE)”, polas características da sociedade galega.

Presentamos os datos en función das enquisas recibidas e dos centros que responden, tendo en conta nesta ocasión a zona comarcal estratificada e a súa posible agrupación por similitude de características, proximidade e influencias socioeconómicas. Por suposto, esta é unha agrupación subxectiva e responde aos intereses da análise dos resultados desta investigación.

En función das estratificacións, divididas en zonas de costa ou de interior, obtivemos os seguintes agrupamentos:

A comarca de Vigo, A Coruña e Ferrol, por esta orde de densidade escolar, son as que máis centros invitados teñen e atópanse nas cidades máis urbanizadas da costa. Barbanza, Bergantiños, O Morrazo, O Baixo Miño e Caldas considerámolas comarcas de densidade media. Os pobos de densidade baixa, que se corresponden cos máis rurais da costa galega, son os establecidos nas comarcas de Betanzos, Noia, Eume, Fisterra, Muros, Ortegá, Terra Soneira e a zona da Mariña de Lugo.

Nas zonas de interior, ao igual que na costa, observamos importantes diferenzas entre os lugares máis urbanizados e os rurais. As comarcas máis urbanas correspóndense coas cidades, como a comarca de Santiago (na provincia de A Coruña), a comarca de Lugo (en Lugo) e a comarca de Ourense (na correspondente provincia). Con densidade media, denominada zona semiurbana, observamos as comarcas máis achegadas ás grandes urbes, que teñen maior influencia delas. Por exemplo, na provincia de A Coruña, as comarcas de densidade media son Ordes e O Sar. En Lugo as comarcas medias correspóndense con A Terra Cha, A Terra de Lemos e Sarria. Na provincia de Ourense, destacan Valdeorras, Verín, O Carballiño, A Limia e O Ribeiro. En Pontevedra consideramos as comarcas de Deza e O Condado dentro deste estrato.

En A Coruña, as comarcas que englobamos como rurais son Arzúa, A Barcala, Terra de Melide e O Xallas. En Lugo son Ulloa, Chantada, Meira e Quiroga. En Ourense son A Baixa Limia, Allariz-Maceda, Terra de Caldelas, Terra de Celanova, terra de Trives e Viana. Na provincia de Pontevedra, como comarcas rurais consideramos Paradanta e Tabeirós.

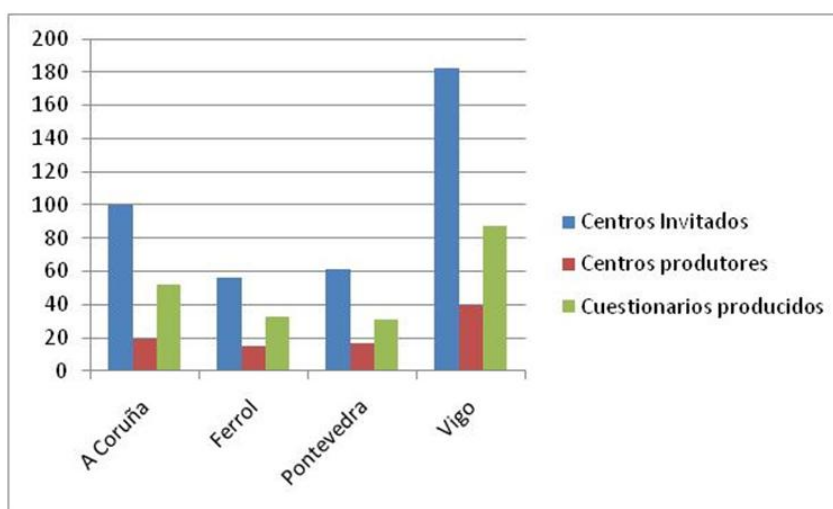
Realizadas as agrupacións comarcais que se corresponden con cada provincia, coa finalidade de coñecer o índice de resposta provincial e das agrupacións comarcais establecidas, os datos porcentuais na selección da mostra final, para poder analizar algunhas das diferenzas entre as distintas zonas xeográficas galegas. Na análise da percepción docente dos materiais debiamos facilitar unha visualización dos datos desde a situación xeográfica dos pobos e

ciudades, tendo en conta que a distribución demográfica, á disposición dos centros e o das/os docentes, repercute nos resultados de maneira significativa, como veremos nesta exposición.

Observadas estas consideracións, realizamos a subdivisión por “zonas de análise” da Comunidade Autónoma, contexto do noso análise, con fins analíticos e comprensivos para o estudo (Véxase *Capítulo V*). Debido a importante cantidade de resultados contextuais que ofrecían os datos obtidos neste apartado, tratamos de agrupalos de maneira que fose factible para a investigación ofrecer resultados claros e coherentes. A referencia a aspectos contextuais realizámola, de aquí en diante, como zona de costa (rural, urbana e semiurbana), zona de interior (rural, urbana e semiurbana):

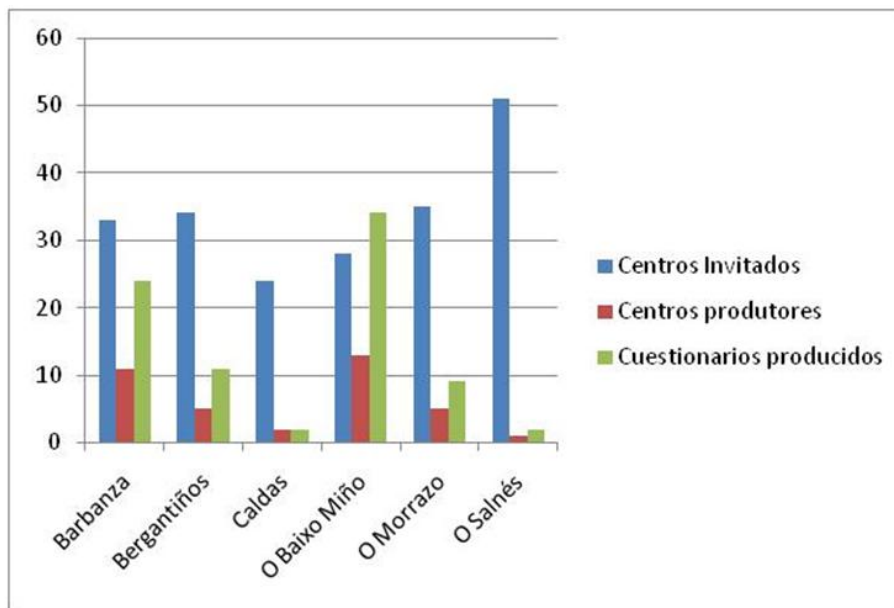
1) Zona de costa:

A. Urbana: abarca unha parte importante da zona oeste gallega, e están encadrada polas comarcas de Vigo, de A Coruña, de Pontevedra e de Ferrol.



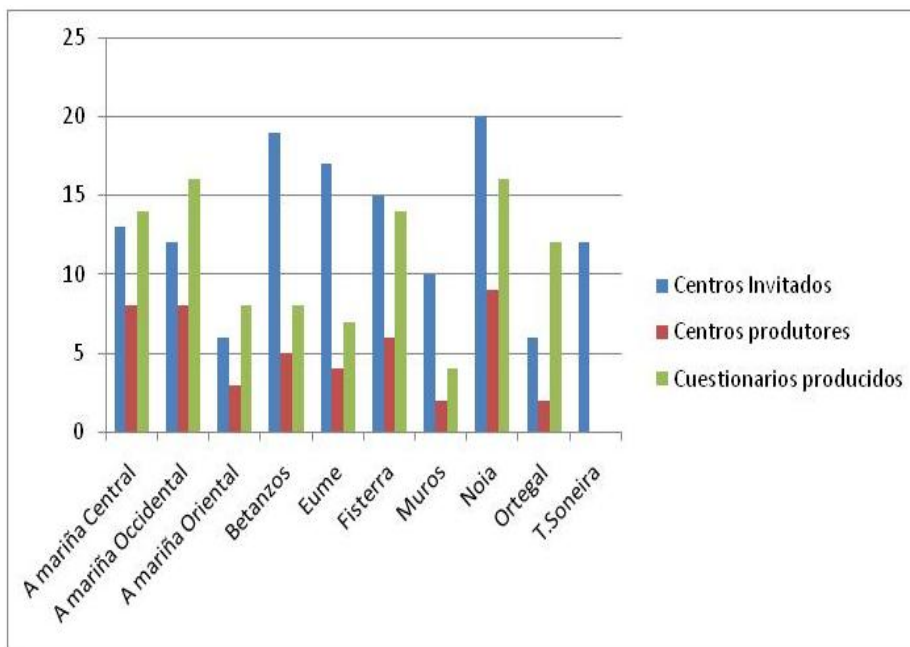
Gráfica 3 - Centros urbanos invitados na zona costeira

B. Semiurbana: inclúe as comarcas de Barbanza, Bergantiños, O Baixo Miño, O Morrazo e Caldas e O Salnés.



Gráfica 4 - Centros semiurbanos invitados na zona costeira

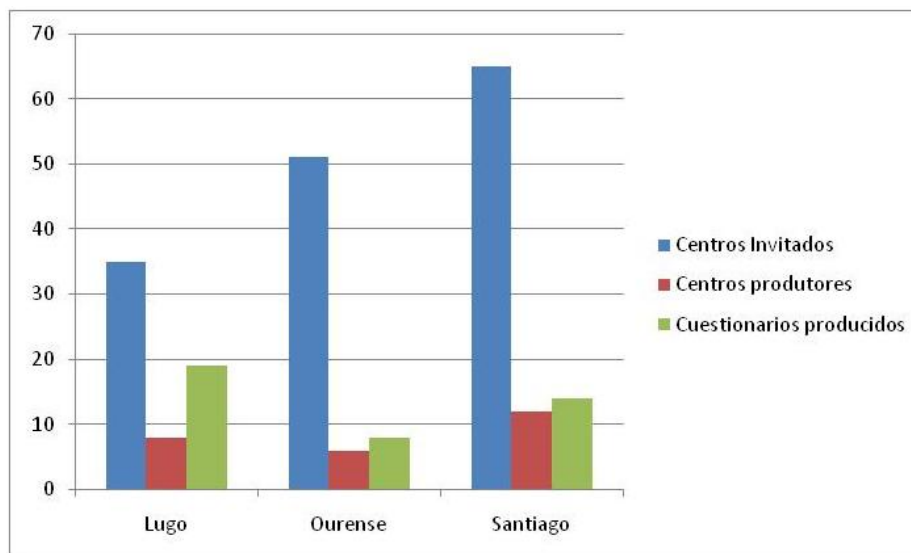
C. Rural: os pobos que se sitúan nesta zona de análise atópanse, sobre todo, na zona que vai do leste ao oeste de Galicia. Son as comarcas do Eume, Fisterra, Muros, Ortegál, Terra Soneira, Comarcas de A Mariña (Oriental, Central e Occidental), comarca de Betanzos e Noia.



Gráfica 5 - Centros rurais invitados na zona costeira

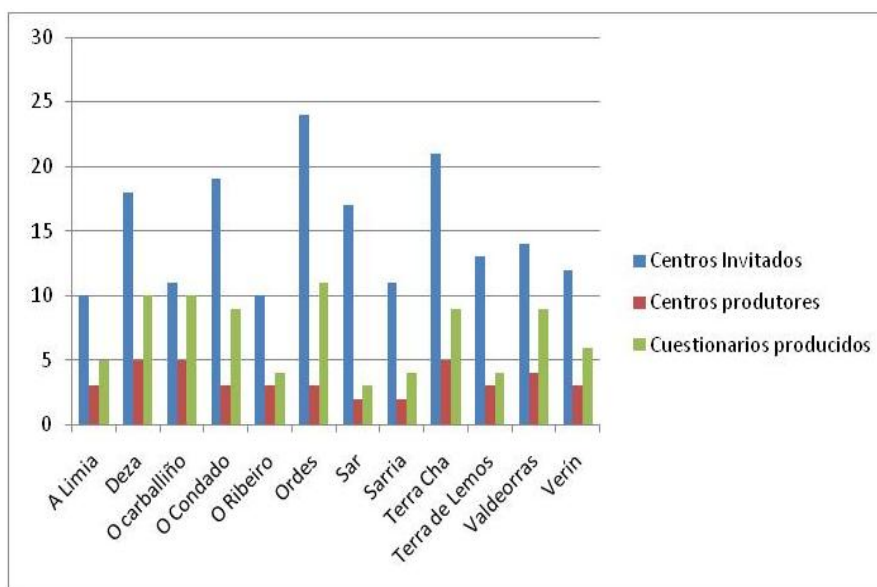
2) Zona de interior:

A. Urbana: Por unha banda, englobamos as comarcas de Santiago, na zona oeste, e as comarcas de Lugo e Ourense, nas zonas do leste galego.



Gráfica 6 - Centros urbanos invitados na zona interior

B. Semiurbana: Agruamos aquí, as comarcas de Ordes, Sar, Terra Cha, Terra de Lemos, Valdeorras, Verín, Sarria, O Carballiño, A Limia, O Ribeiro, Deza e O Condado, das zonas leste e oeste de Galicia.



Gráfica 7 - Centros semiurbanos invitados na zona interior

C. Rural: englobamos as comarcas do leste e oeste galego, isto é, A Baixa Limia, Allariz-Maceda, Terra de Trives, Viana, Caldelas, Terra de Celanova, Arzúa, Barcala, Terra de Melide, Xallas, A Ulloa, Chantada, Meira, Quiroga, A Paradanta e Tabeirós, A Fonsagrada e Os Ancares.

Nas zonas comarcais, en relación á resposta, obtivemos un índice moi homoxéneo (Rodríguez Gutiérrez, Menéndez e Cadenas, 2005, p.182). Presentamos, a continuación, a Táboa 8 - Índice de respostas por onde podemos ver o índice de resposta de cada zona e os marxes de erro, en relación ao tipo de mestra/e enquisada/o, que indica o nivel de representatividade e fiabilidade dos resultados que ao longo desta fase imos expor e interpretar, para tratar de describir a percepción docente, da maneira máis completa posible:

	Mestre Infantil	Mestre Musical	Mestre EI e EM	NS/NC	Total Xeral
Costeira Rural	72,72%	23,23%	1,01%	3,03%	17,42%
Costeira Semiurbana	70,73%	29,26%	0,00%	0,00%	14,43%
Costeira Urbana	79,80%	18,71%	0,98%	0,49%	35,73%
Interior rural	76,27%	22,03%	0,00%	1,69%	10,38%
Interior Semiurbana	72,61%	26,19%	0,00%	1,19%	14,78%
Interior Urbana	70,73%	26,82%	0,00%	2,43%	7,21%
Total Xeral	75,17%	23,06%	0,52%	1,23%	100%
Marxe de Erro					(+-0,05)

Táboa 8 - Índice de respostas por zona de análise e tipo de mestra/a

6.2.2. Dimensión do Bloque A. Datos de identificación

Este primeiro apartado do cuestionario responde á necesidade de situar á/ao enquisada/o dentro do contexto no que obtemos datos significativos para a análise do noso estudo. Tratamos de extraer cada unha das variables independentes que interveñen sobre a mostra seleccionada. Ademais, obtemos datos de relevancia para a análise das variables dependentes e axúdanos a coñecer a realidade obxecto de estudo: localización no centro, sexo docente e idade das/os enquisadas/os, situación administrativa, tipo de centro, actividade docente, tempo que leva no centro e tempo que leva impartindo a música como contido en educación infantil.

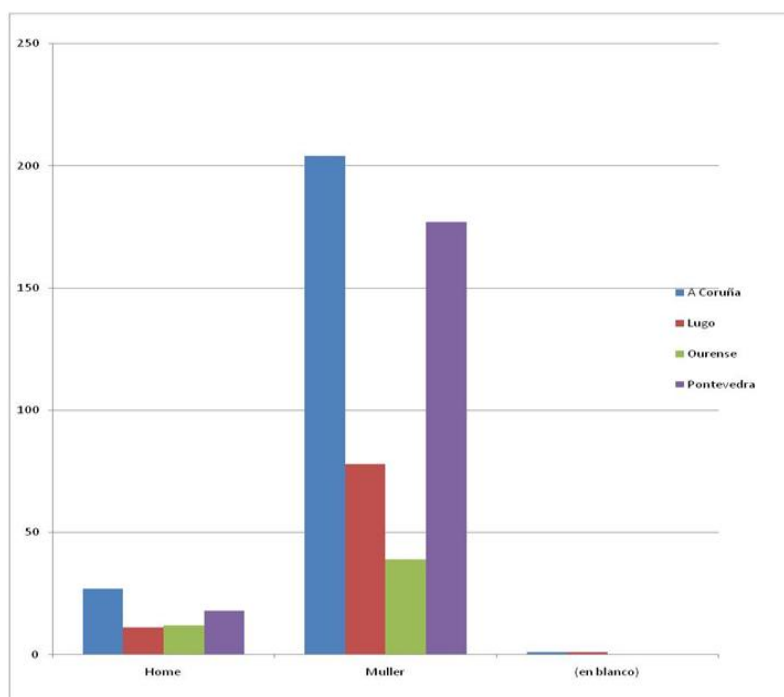
Por último, temos a oportunidade de acoutar a zona de análise da mostra, identificando as súas características, para extraer grupos de interese sobre o noso estudo, que poden condicionar o resto das variables analizadas nesta investigación. Temos en conta, tamén, o desenvolvemento de diferentes combinacións analíticas entre variables que nos leven a enriquecer as posibilidades de comprensión da

poboación e a diversidade desta realidade, co obxecto de describila de maneira holística, respondendo a súa variabilidade.

6.2.2.1. *Sexo das/os docentes (Pregunta 1)*

O ensino infantil está tradicionalmente asociado ao sexo feminino, polo carácter maternal que ten a educación na primeira infancia. A diferenza entre o número de homes e de mulleres que traballan neste tramo educativo é moi alta: o 87,67% da poboación enquisada son do sexo feminino, e tan só un 12,32% da docencia é exercida por homes. Diversos estudos sobre xénero e escola constatan esta realidade, acentuada nos últimos vinte anos en occidente (Santos Guerra, 2000; A. Romero Díaz e Abril, 2008, p.2; EACEA, 2010, p. 89 e ss.).

Na Gráfica 8 - Distribución de docentes por sexo e por provincias observamos a diferenza segundo o estrato provincial, onde Lugo e Ourense presentan menos diferenza, e Ourense, ademais, é a provincia que, proporcionalmente, conta con máis homes non ensino infantil:



Gráfica 8 - Distribución de docentes por sexo e por provincias

Barallamos, alomenos, tres hipóteses, sobre as diferentes motivacións que poden axudar a que haxa máis homes que se aventuren a un “traballo tradicionalmente de mulleres” nunhas zonas galegas que noutras:

- 1) A menor idade das/os docentes destas zonas (como veremos máis adiante) o que pode dar e entender que existe un cambio no pensamento social e cultural que propicia a súa incorporación laboral en espazos tradicionalmente asignados ás mulleres.
- 2) A menor diversidade laboral das zonas do leste, máis rurais, que fan que o home considere neste desenvolvemento laboral, como un máis para a súa inserción ao traballo.
- 3) Unha maior apertura á igualdade laboral, con iniciativas políticas de discriminación positiva á muller en postos tradicionalmente asignados aos homes, que fan que o home tamén procure ocupar espazos que tradicionalmente eran asignados a elas. É un movemento tímido, pero crecente, na sociedade española das últimas décadas.

6.2.2.2. Idade das/os docentes (Pregunta 2)

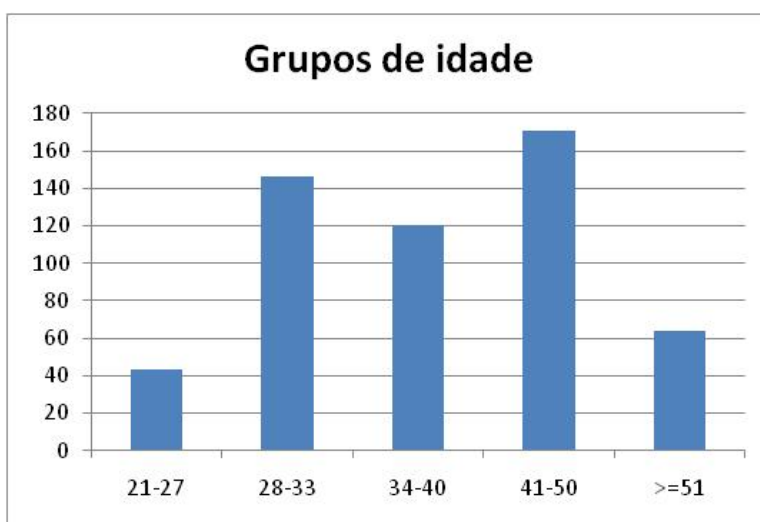
Esta análise realizámola en función dos grupos de idade establecidos a partir da súa descrición noutros estudos sobre as fases da profesión docente e as tendencias xerais do ciclo de vida da/o ensinante (Sikes e outros, 1985, p. 43-49; Huberman, 1990, p. 139-160; M. Fernández Cruz, 1995, pp.153-203; e Bolivar, 1999, pp. 64-67), onde se interrelacionan a vida do adulto, a identidade persoal e o desenvolvemento profesional.

Realizamos una aproximación persoal, tendo en conta as características laborais do ensino en Galicia nos últimos anos, tal e como se describe a continuación. A este agrupamento ímoslle chamar “Etapas docentes”:

- 1) Ingreso á profesión (21-27 anos). É a primeira etapa na que o profesorado decide o grao de compromiso coa profesión. Nestes primeiros anos predomina un grao importante de inseguridade polo futuro profesional, son anos de esforzo e estudo para alcanzar a estabilidade laboral. Caracterízase polo alto grao de expectativas e ilusións postas no desenvolvemento docente.
- 2) Transición ou crise dos trinta (28-33 anos). É a segunda etapa e caracterízase polo compromiso das/os docentes coas/os compañeiras/os, ao tempo que se cuestionan pola súa identidade profesional.
- 3) Estabilización e compromiso (34-40 anos). Esta terceira etapa caracterízase pola estabilidade nas prácticas da carreira, combinada coas obrigas familiares (sobre todo, a muller). É o momento profesional en que a autoconfianza alcanza o seu punto máis álxido.

- 4) Crise da carreira profesional (41-50 anos). É a cuarta etapa. Representa un momento delicado na liña temporal da profesión docente. As/os mestras/es xulgan o seu progreso na carreira laboral. A/O docente, ante os cambios externos expón unha reserva crítica de aceptación ou de rexeitamento, de maneira manifesta.
- 5) Etapa final (a partir dos 51 anos). É un período de recapitulación da docencia. As/Os docentes éntense máis libres de expresar o que senten. Porén, nalgúns o entusiasmo e a enerxía móstrase en diminución, mentres outras/os procuran darlle un sentido novo ao seu desenvolvemento profesional.

Estas etapas do desenvolvemento docente permitirán realizar análises puntuais e xerais sobre a acción docente, o seu pensamento, e as características que os propician. Nas liñas seguintes exporemos os datos relacionados coa idade, tendo presente esta análise.

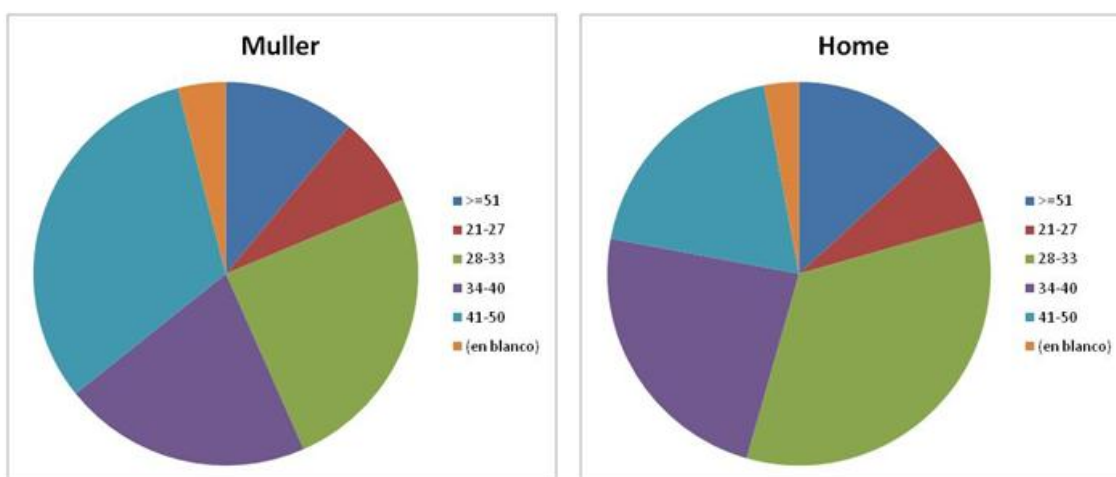


Gráfica 9 - Grupos de idades

Como vemos na Gráfica 9 - Grupos de idades os datos da mostra produtora revelan que na docencia da etapa infantil predomina a muller de máis de 41 anos. Ademais, o grupo de idade dos 28 aos 33 anos é tamén bastante numeroso e destacado, o que resulta ser un dato interesante. Respecto a outros traballos destas características realizados unha década antes (J. Rodríguez, 2000, p.478) podemos observar que neste tempo o acceso do profesorado máis novo está a ter a súa repercusión no sistema, se ben, segue a existir unha baixa porcentaxe da incorporación do profesorado máis novo na educación infantil. Isto pode deberse, en parte ao interese da Unión Europea pola existencia dunha necesidade na incorporación de novos docentes ao sistema educativo, que en Galicia, mostra unha

elevada porcentaxe de mestras e mestres maiores. Parece ser que existen, polo tanto, dous momentos de importante incorporación laboral ao ensino público: os primeiros anos noventa, en que aparecen as especialidades e os primeiros anos da década do 2000, en que observamos un novo repunte do profesorado (Eurydice, 2004; Murillo, 2006).

Os resultados describen que en Galicia o noso profesorado é sobre todo feminino e está inmerso na etapa de crise da súa carreira docente. Os mestres, que constitúen a minoría, están, na súa maior parte, nunha etapa de transición ou crise dos 30. A Gráfica 10 - Distribución por idades e sexos a incorporación do home no sistema educativo, mostra o froito das últimas remesas de acceso ao sistema, xuntamente cos cambios culturais e sociais (que xa comentamos con anterioreidade) que propiciaron, posiblemente, unha maior porcentaxe profesionais do sexo masculino, que se incorporan a un sistema predominantemente asociado ao sexo feminino.



Gráfica 10 - Distribución por idades e sexos

As mulleres do noso estudo están (en función da súa etapa) nun momento de serenidade á vez que de reconsideración do seu traballo, mentres os homes da nosa estarían nunha fase de transición ou crise dos 30 (José Tejada, 1998). Así e todo, pensamos que o profesorado galego da etapa infantil (especialidade infantil e musical), atópase nun momento de estabilidade xeracional, pois non son numerosos os grupos iniciais nin os finais. Isto revela que estamos ante un profesorado cunha certa experiencia docente.

Media Idade	Total
Mestre de Educación Infantil	39,16
Mestre de Educación Musical	39,05
Mestre de EI e EM	33,00
Sen identificar	39,80
Profesorado enquisado	39,11

Táboa 9 - Medias de idade por tipo de mestre

A análise da media de idade indica que as/os docentes deste estudo, de ambas especialidades, están a redor dos 39 anos de idade aproximadamente, como podemos ver na Táboa 9 - Medias de idade por tipo de mestre.

Provincias	Media Idade
A Coruña	39,62
Lugo	41,48
Ourense	36,72
Pontevedra	38,09
Total Xeral	39,11

Táboa 10 - Medias de idade por provincia

A Táboa 10 - Medias de idade por provincia mostra as diferenzas que existen en función da provincia de análise. Podemos ver, por exemplo, que Ourense é a que ten un índice de idade menor, mestre que en Lugo esta é a maior.

Os resultados revelan que en función da “zona de análise” non existen diferenzas importante entre a “zona de interior” e “a zona de costa” respecto á idade, se ben, na “zona de costa” son algo máis novas/os que na “zona de interior” galega (entre un e dous anos de media). Porén existen diferenzas importantes, en función da “zona urbana” e “rural”.

Nas capitais de provincia do Norte de Galicia (A Coruña e Lugo) teñen unha idade maior (45 anos de media). No caso de Lugo, ademais, as/os seus docentes teñen máis tempo de permanencia no mesmo centro (case 5 anos máis que A Coruña), así como, unha maior experiencia de música en infantil (case 3 anos máis que A Coruña).

As cidades *máis novas* de Galicia son Vigo (37,62 anos) e Ferrol (36,77 anos) (zona de costa urbana), se ben, en Vigo a experiencia de música en educación infantil é significativamente maior que en Ferrol (9,89 anos de media fronte a 6,5 anos).

A oscilación de idades medias é maior na “zona rural de interior”, onde a estabilidade nos centros depende, en maior medida, das condicións de vida que as

diferentes zonas de poboación galegas ofrecen aos seus *inquilinos*. Isto, tamén o verifica o polo pouco tempo que levan as/os mestras/es do noso estudo nos centros da “zona de interior” (case 4 anos fronte aos 7 na “zona de costa”). O acceso (estradas en bo estado, transporte e comunicacións) ás urbes “da zona de costa” galegas está en mellores condicións que na “zona de interior”, polo que a tendencia da poboación é a de estabilizarse na “zona de costa”, a non ser que *lle tiren* motivacións afectivas e/ou familiares. Pola contra, na “zona de interior” galega, as diferenzas de idade débense, sobre todo, á situación laboral, que depende do tempo en activo, polo que a maior parte do profesorado presenta algunha das seguintes situacións, que propicia o sistema de educación pública, a través do concurso de traslados¹⁷¹, de maneira xeral:

- As/Os mestras/es máis maiores, adoitan estar na zona de poboación que desexan, (maior puntuación no concurso de traslados), xa que, xeneralizando, tiveron máis tempo de se estabilizar no lugar desexado.
- Os mestres máis novos, tenden a estar nas zonas menos solicitadas, normalmente as de interior e con peor acceso ás urbes. Existe unha tendencia importante no perfil docente do rural, caracterizado pola súa xuventude: inexperiencia, deficiente formación e prexuízos negativos cara este tipo de escola (Bustos, 2007e 2009):

“(…) o profesorado máis mozo está nas escolas unitarias, cuestión intimamente vencellada coa política de traslados e adjudicación de prazas definitivas. Cómpre lembrar que moitas destas escolas se encontran situadas en zonas rurais e illadas, desexando normalmente os profesores trasladarse a centros situados ou próximos ós núcleos urbanos”.

J. Rodríguez (2000, p. 480)

Na “zona de interior”, a estabilidade ou permanencia no mesmo centro é baixa respecto da “zona de costa”. De maneira ilustrativa, na comarca de A Coruña o 88,64% do profesorado é definitivo, mentres que na comarca de Lugo o é un 78,12%, ademais, na comarca de A Coruña só un 4,54% son provisionais ou en prácticas, mentres, en Lugo o son o 12,5% do profesorado. Só as comarcas de Chantada e de Tabeirós superan con diferenza os dous anos (máis os menos) que, como moito, teñen as outras comarcas. É interesante observar que na Terra de Melide a idade media é moi alta (46,17 anos), cando a idade media xeral está nos 39,11 anos. Do

¹⁷¹ <http://www.edu.xunta.es/web/taxonomy/term/63%2C195/all> (consulta o 06/12/2010)

mesmo xeito, no lado contrario, destaca a comarca de Trives, cunha media de idade nos 30,00 anos.

A comparación das idades medias dos individuos enquisados (que son similares, cunha diferenza dun ano entre elas, aproximadamente) coa experiencia de dar música en infantil, tamén similar, e aproximadamente levan o mesmo tempo a traballar, o que nos leva á seguinte reflexión: consideramos que diferenza está en que as/os docentes da “zona de interior” precisan dunha *maior mobilidade* ata chegar a alcanzar o centro do seu interese.

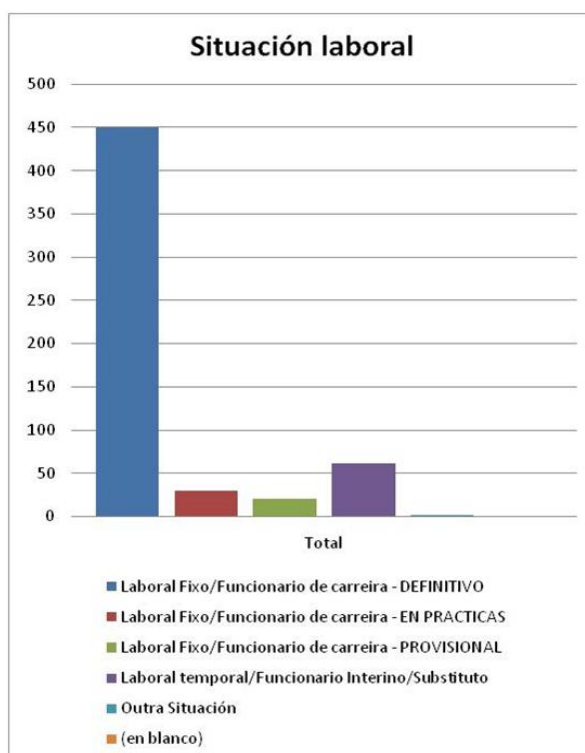
Se comparamos a “zona rural” e a “zona urbana” a análise revela que a idade media na “zona urbana” (41 anos) é algo máis elevada que na “zona rural” (38 anos). Porén, na experiencia musical en infantil non hai importantes diferenzas entre “rural” (9 anos) e “urbana” (10 anos), posiblemente porque nesa maior mobilidade (comentada no anterior parágrafo) e maior xuventude, está a aceptación e desenvolvemento da actividade musical en infantil, así como a aceptación súa aceptación nos centros onde un/ha é o de menos antigüidade. A análise da permanencia no centro desvela, ademais, que as/os docentes da “zona de costa rural” (7 anos) permanecen máis anos nun mesmo centro que os da “zona de costa urbana” (6 anos), o que pode deberse ás maiores facilidades de desprazamento, cantidade de centros para elixir, etc, que teñen estas últimas zonas respecto das outras. Pola contra, as/os docentes da “zona interior” permanecen máis tempo nos centros que as/os que se atopan en “zonas urbanas” (7,6 anos nas zonas urbanas, fronte a 3,8 anos nas zonas rurais).

6.2.2.3. Situación administrativa das/os docentes (Pregunta 3)

Nas seguintes liñas imos comentar a situación laboral das/os docentes galegos/as, en relación á nosa enquisa. O persoal definitivo (laboral fixo ou funcionario de carreira) representa o 77,46% das/os mestras/es do estudo que exercen a docencia musical en educación infantil. O resto, o 22,53% son traballadores temporais, funcionarios provisionais, interinos ou substitutos. Estes resultados indican que existe un índice importante de estabilidade laboral, como xa comentamos. Aspectos que, en principio, deberan estar en consonancia cunha educación de calidade. Os datos que J. Rodríguez (2000, p. 481) obtén difiren significativamente (salvando as distancias que separan sendos estudos), xa que no seu caso observa unha importante mobilidade na función pública e relativiza esta situación de estabilidade. Isto invita a ser cautelosas/os nas afirmacións, pero, en principio, podemos comentar que existe unha maior estabilidade laboral, en relación

ao que acontecía hai unha década. O cal pode estar relacionado coa importante apertura que a LOXSE propiciou, a finais dos noventa¹⁷², coa necesidade de dotar de docentes especialistas (infantil, música, educación física, linguas, etc.) a un sistema educativo, ademais, envellecido.

Os resultados mostran, por outro lado, que a maior parte das/os enquisados teñen certa experiencia docente, o que consideramos de importancia para comprender a súa percepción sobre os materiais (como veremos nos puntos relacionados coa formación e experiencia docente, do “Bloque B”).



Gráfica 11 - Distribución por situación laboral

Situación laboral	Porcentaxe
Laboral Fijo/Funcionario de carreira - Definitivo	79,23%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	10,92%
Laboral Fijo/Funcionario de carreira – En prácticas	5,28%
Laboral Fijo/Funcionario de carreira - Provisional	3,52%
Outra Situación	0,35%
En blanco	0,70%
Total	100,00%

Táboa 11 - Distribución por situación laboral

¹⁷² Aspecto que se deixou notar, sobre todo nesta última década.

Esta Gráfica 11 - Distribución por situación laboral, e os seus datos vertidos na Táboa 11 - Distribución por situación laboral, reflicten o que acabamos de comentar anteriormente.

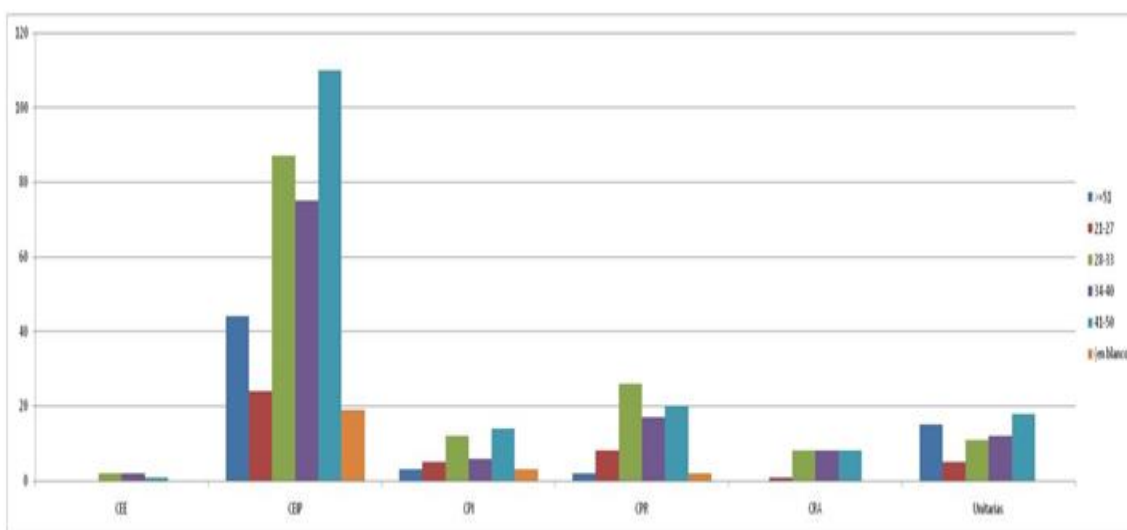
Situación laboral	Home	Muller
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	75,00%	80,12%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	2,94%	5,62%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	2,94%	3,61%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	17,65%	10,04%
Outra Situación	0,00%	0,40%
En branco	1,47%	0,20%

Táboa 12 - Distribución por sexos e relación laboral

En relación ao sexo e a situación laboral da/o docente, é moi similar en toda Galicia. As mestras son maioría e atópanse en situación definitiva. Podemos dicir que nas zonas rurais hai aínda menos homes que nas urbanas ou semiurbanas. Por suposto, o índice de homes en situación temporal é aínda máis anecdótica. Nas zonas urbanas hai maior diversidade laboral, tamén atopamos que é onde se sitúan a maior parte dos homes.

A docencia está condicionada polo tipo de centro e o lugar de traballo, que á súa vez depende das/os propios docentes e exercen neles, e que contan con diferentes experiencias vividas. Como podemos ver nos CEIP, dos 41 aos 50 anos, e nas EEI, dos 41 ao final da vida laboral, predominan as os docentes de máis idade. Dúas poden ser as razóns:

- a primeira a localización da vida familiar do docente, e
- a facilidade do traballo no rural cando hai certa experiencia (Bustos Jiménez, 2007).



Gráfica 12 - Relación entre tipo de centro y distribución de edades

Tendo en conta os datos relacionados de “etapa docente” e “tipo de centro”, os resultados indican que nos CEIP e CPI¹⁷³ atopamos docentes en situación de 2ª definitiva, na súa 4ª etapa docente, e docentes en situación de provisionalidade ou en expectativa de destino definitivo, pertencentes á 2ª etapa docente. Esta circunstancia ofrece un resultado interesante, os centros maioritarios de Galicia (CEIP) contan con que, a maior parte do seu profesorado implicado na docencia infantil están nun momento crítico da súa profesión, redefinindo as súas prioridades profesionais. Nos CEIP a minoría é o grupo máis novo, da 1ª etapa, mentres no CPI as/os docentes correspóndense coas últimas etapas, 4ª e 5ª. Estes datos, indican ademais, que os CEIP contan cunha grupo de profesionais envellecido.

Nos centros que consideramos propiamente infantís (EEI e CRA), a diferenza máis salientable atopámola no tipo de coordinacións ou colaboracións docentes que se establece neles, que é moi significativa (como veremos no “Bloque F”). A análise de idade, revela que, sendo en ambos casos a maior parte dos docentes pertencentes á 5ª etapa, os CRA caracterízanse por contar cun maior número de docentes novos, mentres que nos EEI están preferentemente as/os da 5ª etapa, ou etapa final, e polo tanto, a súa actividade é maior e máis diversa no primeiro caso, sendo máis pausada e meditada no segundo.

Os centros públicos, polas características da función docente actual, viven un continuo ir e vir de docentes. Son espazos nos que se mestura a experiencia coa idade e o tempo de permanencia no mesmo centro:

“Non é o mesmo un claustro formado por mestres con moitos anos de experiencia, que outro con predominio de mozos. No primeiro caso, dominan en xeral mellor a clase (sabe máis o rapozo por vello que por raposo), pero empregan métodos máis tradicionais e desfasados en casos e actúan máis como conxunto de escolas unitarias independentes que como conxunto de unidades dentro dun todo maior chamado colexio. A xente nova, máis activa, desexosa de come-lo mundo coas súas innovacións, corre o risco de pasa-la vida (o curso escolar) ensaiando, probando, revolucionando,... convertendo ós alumnos en coelliños de indias. Nunha palabra, non todo é malo nos vellos e bo nos novos ou ó revés. Se cadra unha mestura axeitada podía poñer-las cousas no seu debido lugar, aínda que non é seguro.”

Barros (1993, p. 55)

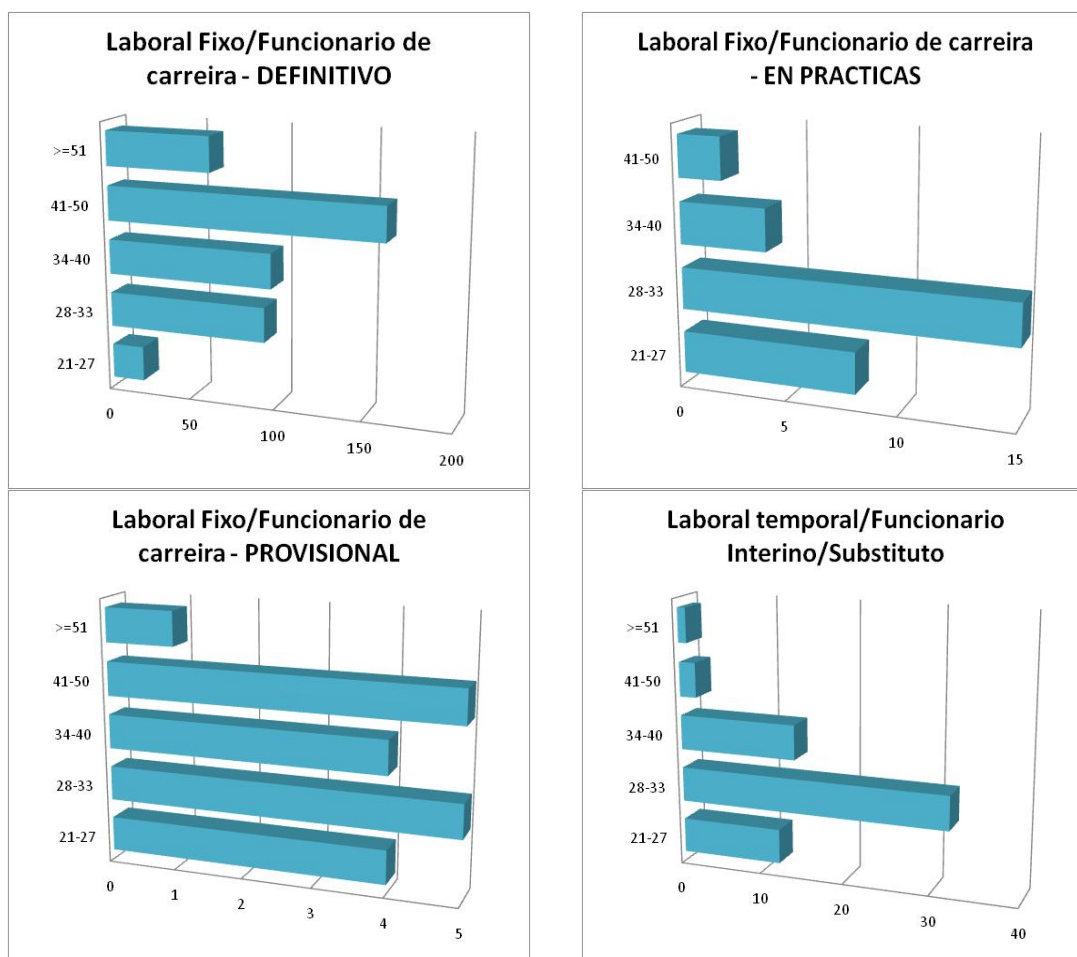
Barboza (2004, citado por Compagnucci e Cardós, 2007) fala da profesionalización docente como a interacción entre a formación e o cambio das

¹⁷³ Centros de integración de dúas ou máis etapas, con idades desde 3 ata 16 anos, en función do tipo de centro.

formas de ser e de estar na profesión, baseadas no sentido e significado que se lle dá ao traballo docente. Segundo este autor, afectan tres aspectos:

- O coñecemento sobre e para o ensino.
- A articulación interactiva coa escola (como contexto de traballo e produción docente).
- As maneiras de ser e estar na profesión que nos converten ou non en profesionais competentes e comprometidos (coordinación, tempo no centro, idade,...).

Os resultados da análise dos datos seguintes descríbennos un panorama docente caracterizado pola convivencia nos centros educativos de dúas xeracións ben diferenciadas.



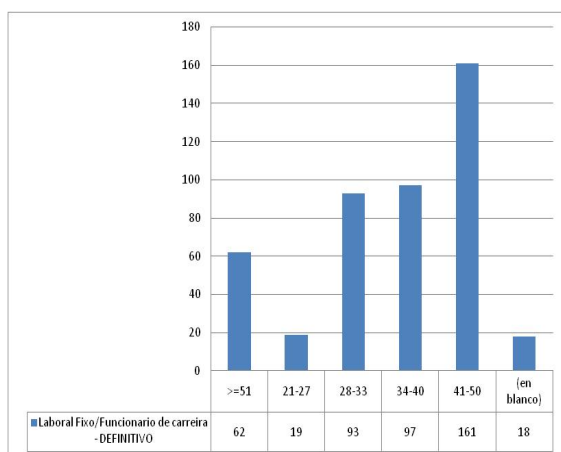
Gráfica 13 - Distribución por idades e tipo de relación laboral

A análise da situación laboral en relación á idade, que podemos ver na Gráfica 14 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en destino definitivo sinala que a/o **mestra/e definitiva/o** está, sobre todo, na 2ª etapa de crise

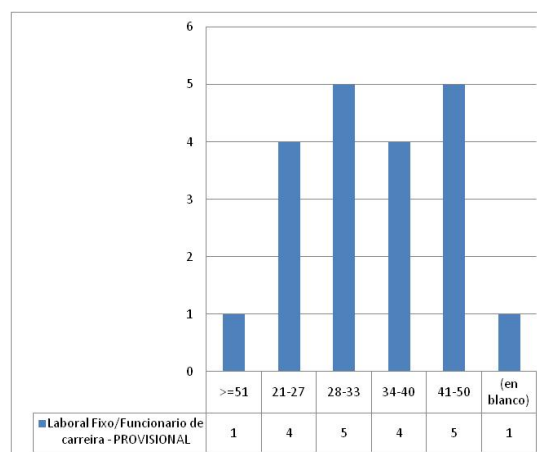
profesional (4ª etapa docente). Observamos, tamén, un incremento proporcional dos profesionais docentes, a partir da 2ª etapa docente.

A/O **mestra/e provisional** presenta unha importante homoxeneidade en todas as idades, tal e como podemos ver na Gráfica 13 - Distribución por idades e tipo de relación laboral. Podemos ver, ademais, na Gráfica 15 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en destino provisional atópase repartido por todas as idades dun xeito proporcionado, e é moi pouco habitual atopar mestras/es nesta situación na etapa final (5ª etapa). Con respecto á/ao **mestra/e provisional en prácticas**, que podemos ver na Gráfica 16 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en prácticas maioría están na 1ª e 2ª etapa docente, destacando a 2ª de xeito importante. Barros (1993, p. 49) comenta que son docentes cunha ampla traxectoria (como vemos na Gráfica 13 - Distribución por idades e tipo de relación laboral) e que “continúan convocatoria tras convocatoria presentándose ás oposicións ata que aproban e ingresan no corpo de mestres tras conseguir unha interinidade e probablemente permanecer nela durante anos” (J. Rodríguez, 2000, p.479) con mestras e mestres principiantes (1ª etapa) que se incorporan ao sistema nun espazo curto de tempo e cointan cunha experiencia mínima.

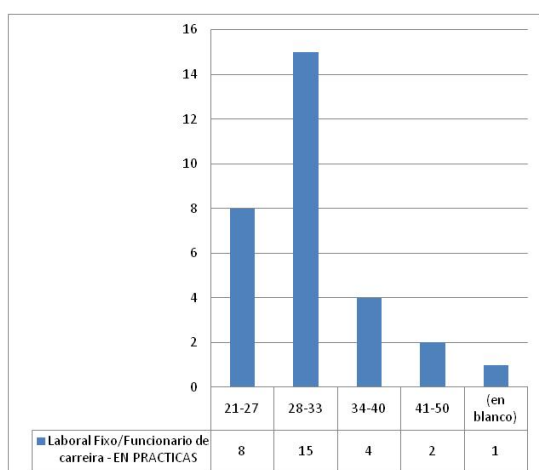
Algo similar ocorre coa/o **mestra/e substituta/o**, a/o cal, polo xeral, manifesta que está na 2ª etapa, se ben, tamén destaca na etapa inmediatamente anterior e posterior, e é manifestamente menor a partir da 4ª etapa, como podemos ver na Gráfica 17 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios interinos (Interino/Substituto), alomenos, así o indican neste estudo.



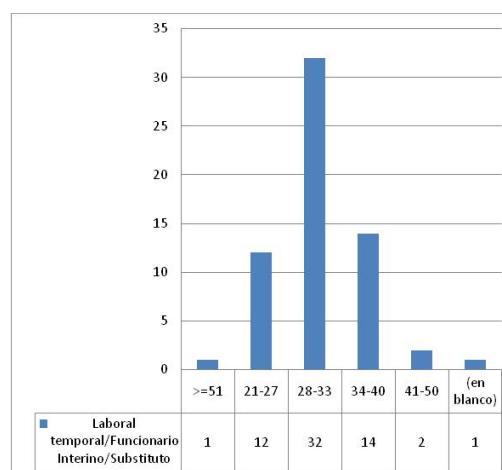
Gráfica 14 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en destino definitivo



Gráfica 15 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en destino provisional



Gráfica 16 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios en prácticas



Gráfica 17 - Distribución de idades para Laborais fixos ou funcionarios interinos (Interino/Substituto)

Os resultados indican, por un lado, que as/os docentes principiantes, polo xeral, teñen dificultades para acadar unha posición laboral estable (Huberman (1990, p. 139-160), situación, debida en gran parte, á falta de puntos no factor de antigüidade leva a unha insatisfacción material e emocional no seu desenvolvemento profesional (como veremos máis adiante). Por outro lado, observamos unha tendencia na que docentes cunha trayectoria mínima consiguen incorporarse de maneira relativamente rápida no sistema educativo, o que ratifica os datos recollidos sobre este tema en estudos anteriores (J. Rodríguez, 2000, p.478).

6.2.2.4. Tipo de centro das/os docentes (Pregunta 4)

Nas seguintes liñas imos expoñer os datos relativos aos centros educativos, as institucións onde desenvolven o seu labor as/os docentes do noso estudo, neste sentido, utilizaremos unha serie de abreviaturas para referirnos ao tipo de centro. A continuación, expoñemos o significado delas:

- CRA: centros rurais agrupados.
- CEIP: centro de educación infantil e primaria.
- CEP: centro de educación primaria.
- CPI: centro público integrado, que contén as etapas de infantil (2º ciclo), primaria e secundaria obrigatoria.
- CEE: centro de educación especial.
- CPR: centro concertado. Aínda recoñecendo as diferenzas, unificamos neste termo as características dun centro privado.
- CEEPR: centro de educación especial de carácter privado.

A continuación presentamos unha descrición moi breve, pero válida, para ter unha idea común de cada tipo de centro, das características máis significativas para o estudo:

❖ *Os CEIP, CPI e CPR:*

- Centros de grandes dimensións (agás que se atopen en situación de extinción ou de nova creación).
- Contan, polo xeral, con mestres especialistas con horas para impartir música en infantil.
- Contan con aulas específicas de música e infantil.
- Os materiais didácticos e musicais atópanse na aula de música (instrumental, material manipulativo de certa calidade,...). Os materiais globalizados (guías, fichas,...) soen estar na aula infantil. Os materiais re refugallo soen estar na aula infantil.
- Os CPR de carácter relixioso teñen, polo xeral, unha importante tradición na educación musical de nenos e nenas no noso país.
- Os CPR sitúanse, normalmente, en zonas urbanas ou semiurbanas (J. Rodríguez, 2000, p.481)

❖ Os *CRA*:

- Centros de grandes dimensións organizativas dispersos en pequenas aulas-escola, centralizados nunha delas denominada como “sede”.
- Centros específicos do rural e das aforas das cidades galegas.
- Contan con mestre especialista en música de primaria que imparte a súa docencia especificamente na etapa infantil.
- Os materiais máis sinxelos atópanse nas propias aulas infantil.
- Os materiais especificamente musicais soen estar almacenados na “sede” e son transportados no momento e lugar no que se requiran, puntualmente.

❖ Os *EEl*:

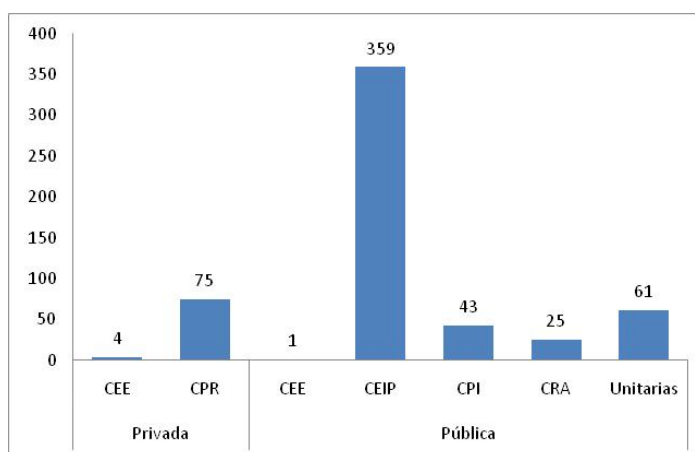
- Centros específicos do rural e das aforas das cidades galegas.
- Centros de pequenas dimensións, de un a tres mestres por centro, localizados en pequenas aulas-escola.
- Non contan con especialista en educación musical primaria.
- Non contan con material didáctico e musical específico, si con materiais impresos de tipo globalizado.
- Contan co entorno e cunha importante dose de imaxinación.

❖ Os *CEE*:

- Centros con características específicas para a atención das necesidades educativas especiais.
- Contan con mestre especialista en música.
- Contan con materiais didácticos e musicais.
- Utilizan a música como recurso específico de traballo na aula.

A descrición do tipo centro; tendo en conta a súa titularidade, ademais de pública e privada, en función das súas características: Unitaria, CRA, CEP, CEIP, CPI, CEE e CPR; ofrece datos de relevancia para a análise da percepción docente, xa que é un aspecto clave na toma de decisións sobre os materiais didácticos e musicais (se van estar na aula infantil, se estarán nun almacén compartido, se a súa distribución se realiza en función da especialidade á que se asignan eses materiais, etc.).

A Gráfica 18 - Distribución por tipos de centros mostra o número de mestras/es de cada centro, da nosa mostra produtora, e onde podemos ver o importante predominio dos CEIP en Galicia, o que se presenta como centro tipo. O 13,91% son docentes de centros privados (CPR). Apenas un 1% pertence a centros de atención a necesidades educativas especiais (CEE) (sendo sobre todo o sector privado o que responde á nosa enquisa). No sector público, o 63,20% é profesorado de CEIP, case o 11% son mestras que están en Unitarias. Un 7,57% son profesorado de CPI e un 4,40% son mestras pertencentes a CRA.



Gráfica 18 - Distribución por tipos de centros

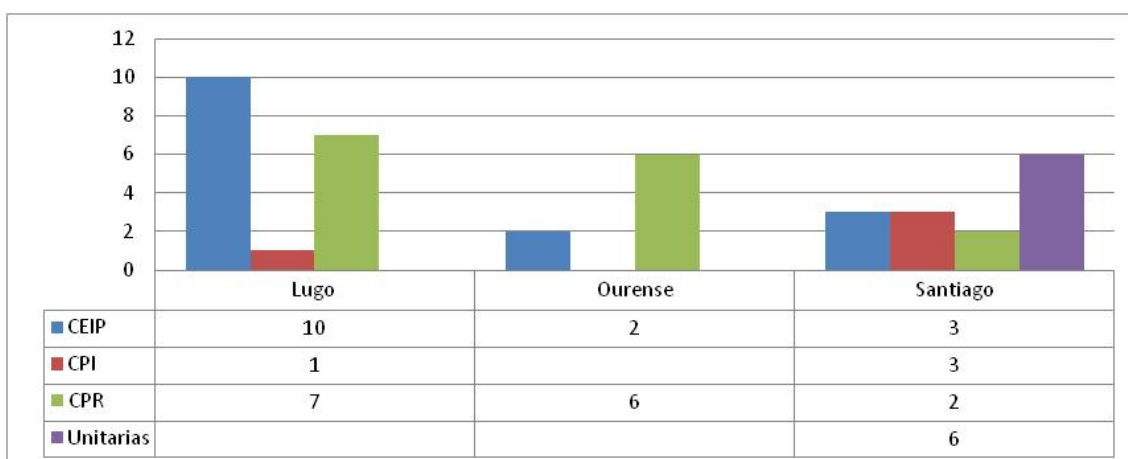
Como veremos máis adiante (sobre todo no “Bloque C” da análise desta fase), os centros educativos, en función das súas características específicas, inflúen no desenvolvemento didáctico, nas relacións de convivencia que se establece entre as/os docentes, e condicionan a elección e a utilización dos materiais didácticos e musicais.

A continuación presentamos os datos da análise dos centros segundo a “zona de análise” galega:

- 1) A “zona costa rural” do leste (Lugo) presenta unha unificación dos centros en CEIP maioritariamente (81,57%) e algunha unitaria (18,42%), mentres que na “zona de costa rural” do oeste (A Coruña e Pontevedra) presenta maior diversidade de centros, con CEIP (64,53%), CPI (5,43%). Ademais, presenta ata un 20,41% de Unitarias e un 17,07% de centros de carácter privado.
- 2) A “zona de interior rural” (como Paradanta, Chantada, ou Celanova) consta de centros de grandes dimensións e con carácter aglutinador: CEIP nun 62,71% e CPI nun 20,33%.
- 3) A “zona de costa semiurbana” do oeste, teñen máis representación dos centros de carácter privado, ata un 17,07%. Observamos máis diversidade

neste grupo comarcal que no rural, destacando a comarca do Baixo Miño, seguida de Bergantiños. Son desta zona os CEE/CEEPR, que representa o 19,04% da poboación posible de Galicia.

- 4) Na “zona de interior semiurbana”, hai, tamén, máis diversidade respecto á tipoloxía de centros que atopamos. Seguen a predominar os CEIP (57,15%) e os CPI (13,10%) como formas de agrupamento importante. Se ben, non faltan unitarias (8,33%) e responden ao noso cuestionario máis centros de carácter privado (10,71%). Responden así mesmo dous CRA, o de Verín (3 docentes) e o de O Condado (6 docentes), cunha importante carga cada un.
- 5) Na “zona de interior urbana”, destaca a diversidade de resposta da comarca de Santiago, en relación coas demais. Véxase a Gráfica 19 - Distribución do tipo de centro na zona interior urbana.

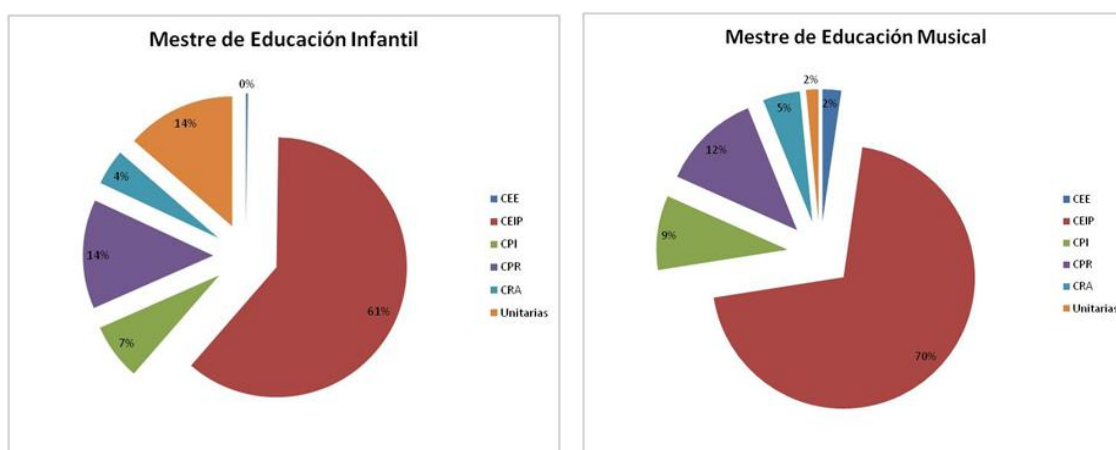


Gráfica 19 - Distribución do tipo de centro na zona interior urbana

Ademais dos datos anteriores, queremos destacar unha serie de datos que revela o estudo, e que consideramos de interese, en canto a distribución dos centros educativos pola xeografía galega, que pasamos a comentar a continuación:

- O índice de resposta dos centros de carácter privado é maior en Ourense (8%), Lugo (9,33%) e Vigo (24%), máis que en ningunha outra comarca galega. Isto é indicativo da maior concentración dos centros con carácter privado nas cidades, o que representa ao 75% da poboación invitada destas características concentrada nas zonas urbanizadas de Galicia.
- So nas “zonas de costa urbanas” responden máis os CEE, precisamente porque adoitan concentrarse en grandes núcleos poboacionais para chegar a máis persoas, como Porriño, Vigo ou A Coruña.

- Os centros de EEI concéntranse na “zona de costa rural” e na “zona de interior urbana”. A concentración sufrida na “zona de interior rural” é palpable en provincias como Lugo ou Ourense. Os centros unitarios e os CRA concéntranse nas “zonas semirbanas” (na “costa” o 14,64% e na de “interior” o 19,04%: un 15% de unitarias están na “zona de interior urbana” e un 13,56% de unitarias e CRA na de “rural interior”. Mentres, na de “costa rural” só hai unitarias, nun 20,41% e na de “zona urbana” o CRA e unitaria representa o 11,82%. Posiblemente estas porcentaxes de preferencias veñan dadas pola mellor accesibilidade aos centros por parte do profesorado. O éxito das formacións de CRA, na de “interior rural”, é case inexistente, como indican os datos.
- Os CPI se concentran na “zona de interior” (na “rural” un 20,33%, na “semiurbana” un 13,10%, e na “urbana” un 10%).
- Os CEIP concéntranse sobre todo na de “costa rural” (o 62,71%) e “urbana” (64,53%). Porén, están espallados como forma xeneralizada en toda Galicia.
- Onde menos CEIP hai (un 37,5%) é curiosamente onde máis CPR se concentran (un 37,5%), na “zona de interior urbana”, posiblemente por repartición do *espazo vital* e da *convivencia* existente no noso país, sobre todo dos centros privados ou concertados de carácter relixioso.



Gráfica 20 - Porcentaxes de distribución por tipo de centro e especialidade

Desde o punto de vista da análise por especialidade docente, podemos ver na Gráfica 20 - Porcentaxes de distribución por tipo de centro e especialidade en Galicia que as/os mestras/es de música establécense sobre todo en CEIP (70%), seguido dos centros de carácter privado (12%) e do CPI (9%). As/os mestras/es de infantil distribúense de xeito máis homoxéneo entre as EEI, os CPR e os CPI, ademais de exercer a docencia de nos CEIP (61%).

O 2% das/os mestras/es de música manifestan que traballan en EEI, e exercen, as funcións de mestras/es titores na etapa infantil, nalgúns casos (a análise cualitativa da pregunta 7) revela que a súa función está relacionada co desenvolvemento da didáctica das linguas e/ou da relixión.

As/Os mestras/es de música son as/os únicas/os que traballan en CEE ou CEEPR, alomenos que respondan ao noso estudo (o 6%) e están todos na “zona urbana”. Maioritariamente a/o mestre de música traballa no CEIP ou CPI, sobre todo na “zona rural” (onde suman ata o 89% do profesorado desta especialidade). A/O mestra/e de música que traballa en espazos especificamente infantís (CRAs ou EEIs) non alcanza o 10%.

6.2.2.5. Lugar do centro (Pregunta 5)

O protocolo de envío e recepción dos cuestionarios autocumprimentados (punto 5.3.3.1.5. do *Capítulo V*) permitiu contrastar e verificar a procedencia¹⁷⁴ dos cuestionarios, de sorte que puidemos realizar unha contabilidade exhaustiva da procedencia dos datos e ter control da evolución da recolla.

Véxase o punto deste informe “6.2.1 Índice de resposta” desta fase para coñecer os lugares de procedencia dos cuestionarios (así como os anexos correspondentes).

¹⁷⁴ Coñecer o lugar desde as/os que respondían as/os enquisados é fundamental para desenvolver con garantías de validez este estudo cuantitativo. Isto non implica que se perdera o anonimato das/os enquisadas/os, xa que nun mesmo lugar pode haber varios centros, e no mesmo centro existen, polo xeral varios docentes.

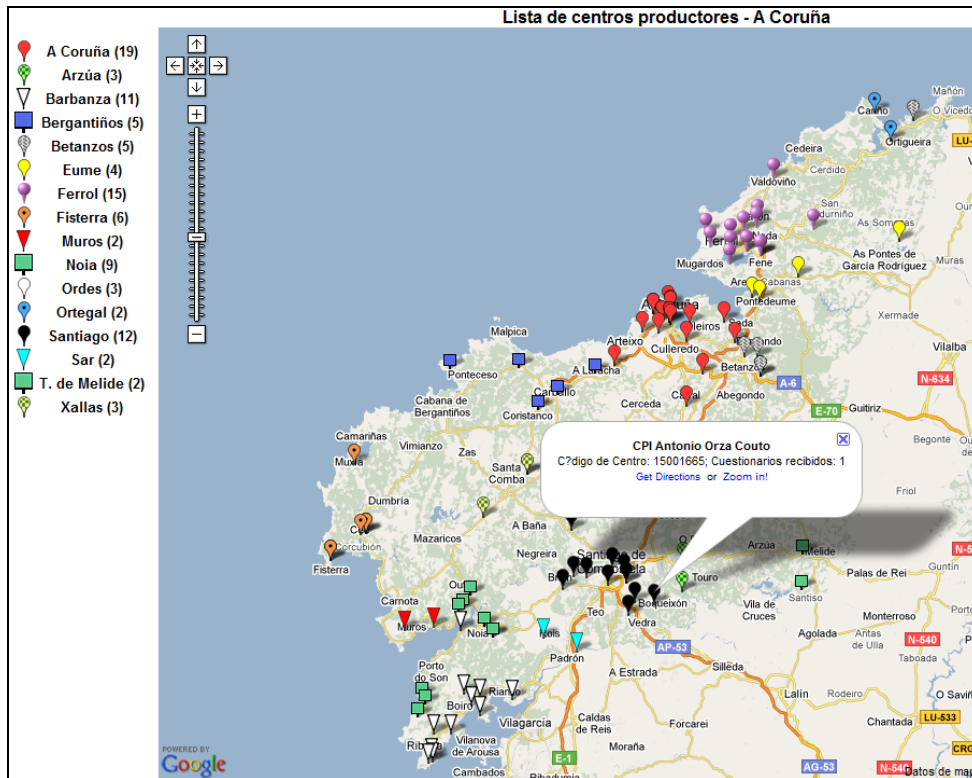
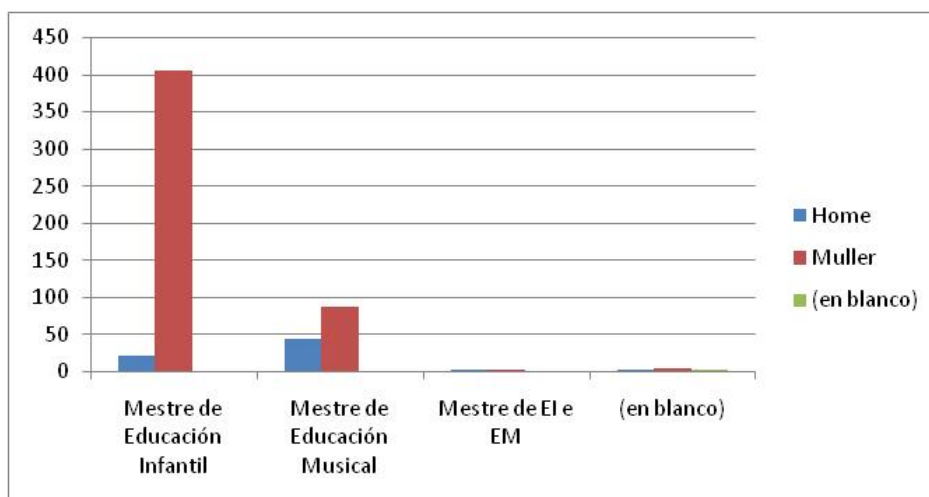


Ilustración 25 - Detalle da localización xeográfica dos centros produtores da provincia de A Coruña

6.2.2.6. Especialidade docente (pregunta 6)

A análise diferenciada e comparada do tipo de docente que pode e imparte na etapa infantil os contidos musicais, resulta de interese para a análise da percepción docente, xa que a súa formación, características, coñecemento e utilización de materiais didácticos e musicais estará condicionada por este factor, relacionando co perfil docente *aprendido* na facultade.



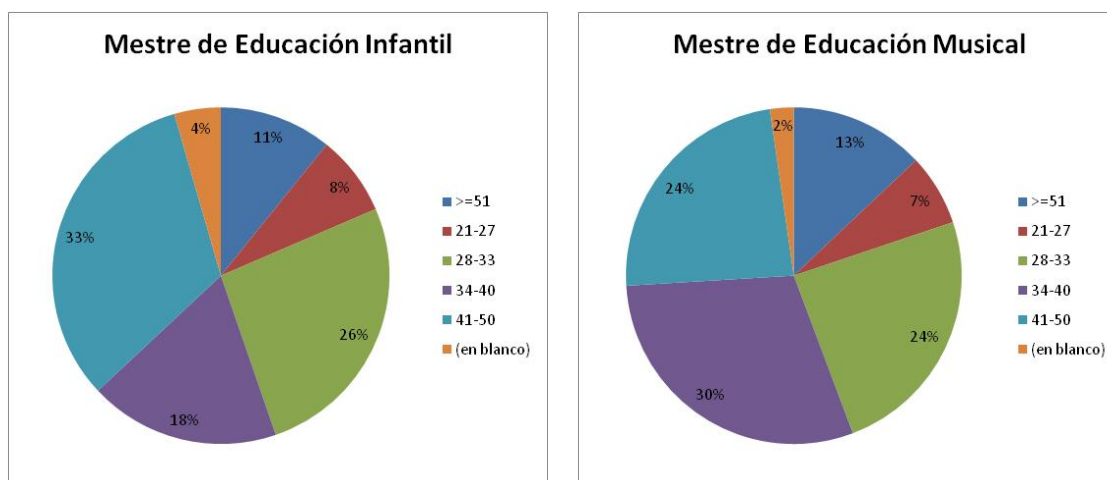
Gráfica 21 - Distribución de número docentes por especialidade

Fronte ao 75,18% das/os mestras/es de educación infantil que responden á enquisa están as/os mestras/es de educación musical que representan o restante 23,06% da poboación que responde. Isto débese ao maior número que hai de mestras/es de infantil que de música. En relación ao xénero docente atopámonos coa seguinte realidade, constatable nos datos obtidos: Da resposta recibida sobre a especialidade de educación infantil só un 5,15% das persoas enquisadas son homes, mentres que en educación musical exercen un 33,59% de persoas deste sexo. Os resultados indican que existe unha preferencia do sexo feminino para impartir música e educación infantil. O sexo masculino está claramente en inferioridade numérica (como xa comentamos anteriormente). As mestras de música, aínda que maioritariamente mulleres, o número de homes, que escollen esta especialidade antes que a infantil, é claramente superior. Os resultados indican que na educación musical primaria, onde a/o profesional docente imparte a música na etapa infantil como actividades secundaria¹⁷⁵, aumenta a porcentaxe de homes.

Lopez Díez (en Maquieira e outros (Eds.) 2005, p. 149-167) conclúe que na etapa infantil, a maior parte das profesionais son mulleres, polas implicacións sociais e culturais de carácter histórico, aínda que pareza un tema superado na teoría (nos documentos oficiais). Afirmo, ademais, que se debe ao “sentido maternal” que teñen os primeiros anos da escolaridade do neno (como xa comentamos). Aínda que parece que está a mudar nos últimos anos a perspectiva de xénero dominante (que segue a perdurar nas nosas sociedades) que constrúen os significados das convencións e normas sociais en que se basea a nosa existencia, de maneira implícita. Sebastián (2004, p. 1) manifesta a influencia do currículo oculto por razóns de xénero, e comparte as ideas arriba sinaladas, considerando que a escola, como parte da sociedade, acolle e transmite estereotipos de xénero desde as primeiras etapas da escolaridade de maneira non intencionada. Nestes estudos, de perspectiva feminista, constatamos que a realidade é que o home obtema postos de prestixio social como ás direccións dos centros, mentres que a muller desenvolve labores relacionadas co tradicional coidado do fogar, e en sumisión respecto do home. Neste sentido, Ballarín (1992) fala de necesidade de desenvolver estudos sobre a docencia para cambiar mentalidades. Neste sentido falan tamén Santos

¹⁷⁵ Debido á cumprimentación da xornada laboral (horas de traballo docente), as/os docentes de educación primaria especialistas realizan outras actividades, relacionadas coa docencia, pero non necesariamente coa súa especialidade de partida. Incluso, por razóns organizativas, as/os docentes de diferentes etapas, por afinidade ou achegamento a elas, traballan en etapas para as que inicialmente non foron preparadas/os.

Guerra (2000), Rodríguez Teijeiro, Martínez Patiño e Mateos (2005, p. 109-126), A. Romero Díaz e Abril (2008, p. 2) e Alvariñas, Fernández e López (2009, p.114), entre outros.



Gráfica 22 - Distribución de edades por especialidade

	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
21-27	7,73%	6,87%
28-33	26,23%	24,43%
34-40	18,27%	29,77%
41-50	32,55%	23,66%
>=51	10,77%	12,98%
branco	4,45%	2,29%

Táboa 13 - Porcentaxes de rangos de idade en función da especialidade

A Gráfica 22 - Distribución de edades por especialidade e a Táboa 13 - Porcentaxes de rangos de idade en función da especialidade mostran que máis da metade das/os mestres de educación infantil enquisadas/os (o 62%) teñen máis de 33 anos, sendo máis da metade das franxas de idade comprendidas entre os 34 e 40 (18%), e a franxa dos 41 aos 50 (33%). É importante tamén o grupo que se atopa na fase dos 28 aos 33 anos (26%). Isto implica que na maior parte están nunha “etapa de estabilización e compromiso”.

A franxa de idade máis numerosa nas/os mestras/es de música é a que vai dos 34 ao 40 anos. As/Os mestres de música que están na “etapa de estabilización” son o 67% dos enquisados.

Isto débese á importante porcentaxe de postos de traballo que se teñen ofertado, sobre todo, nos últimos 10 anos (véxanse os *Datos de Oferta de Emprego*

da *Consellería de Educación dos últimos dez anos*¹⁷⁶), pensamos que poden existir dúas razóns relacionadas: a primeira, a necesidade de ter especialistas destas dúas actividades docentes, coa entrada en vigor da LOXSE e, a segunda, pola converxencia do noso país na Unión Europea, como xa comentamos, onde os datos indican que era necesario de dotar dunha rede de novos docentes á envellecida flota de formación non universitaria. J. Rodríguez (2000, p.478) comenta que nos anos noventa, Galicia sofre un descenso da incorporación de novos docentes pola progresiva redución da oferta de prazas naqueles momentos.

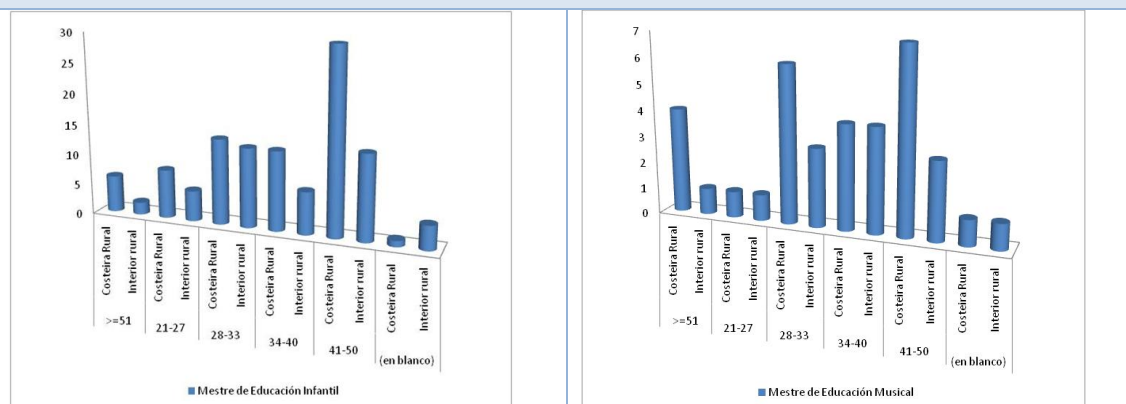
A análise por estratos, que podemos ver na Gráfica 23 - Distribución de idades por zonas de análise, indican os seguintes datos en relación á especialidade docente:

As/Os mestras/es de infantil que traballan, sobre todo, nas zonas rurais e teñen máis de 40 anos. Hai unha tendencia a concentrarse nas zonas de costa por parte das/os docentes de maior idade. As/Os que traballan en zonas semiurbanas teñen entre 28 e 50 anos na súa maior parte, e traballan en zonas de interior, pero non de xeito predominante sobre a costa. As mestras de infantil que traballan en zonas urbanas o fan na maior parte en zona de costa e teñen entre 28 e 33 anos ou están entre os 41 e os 50 na maior parte delas.

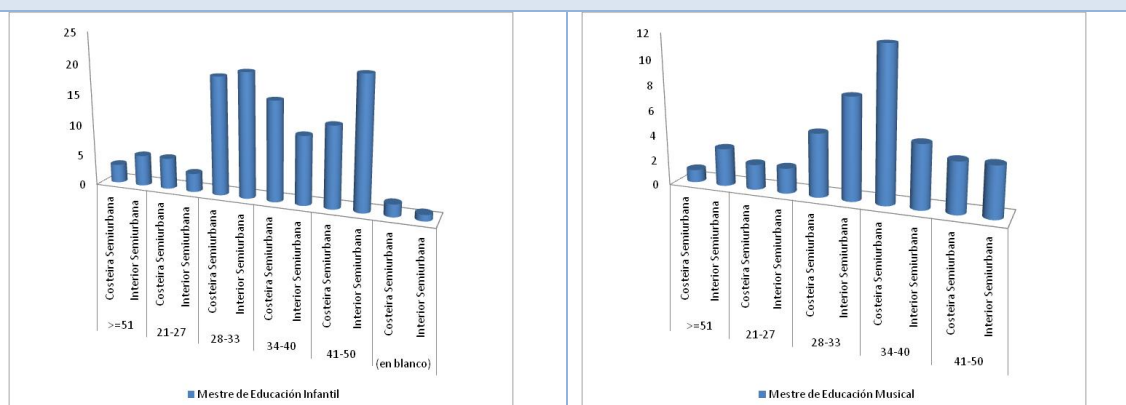
As/Os mestras/es de música que están en zonas rurais tenden a situarse en zonas de costa, excepto a idade da franxa inicial (entre os 21 e os 27 anos) das/os que non observamos ningunha preferencia significativa. As/Os que traballan na zona semiurbana teñen entre 28 e 40 anos e non presentan preferencias entre costa ou interior. As/Os que teñen entre 34 e 40 anos están maioritariamente na costa.

¹⁷⁶ <http://www.edu.xunta.es/web/search/node/oferta%20de%20emprego>

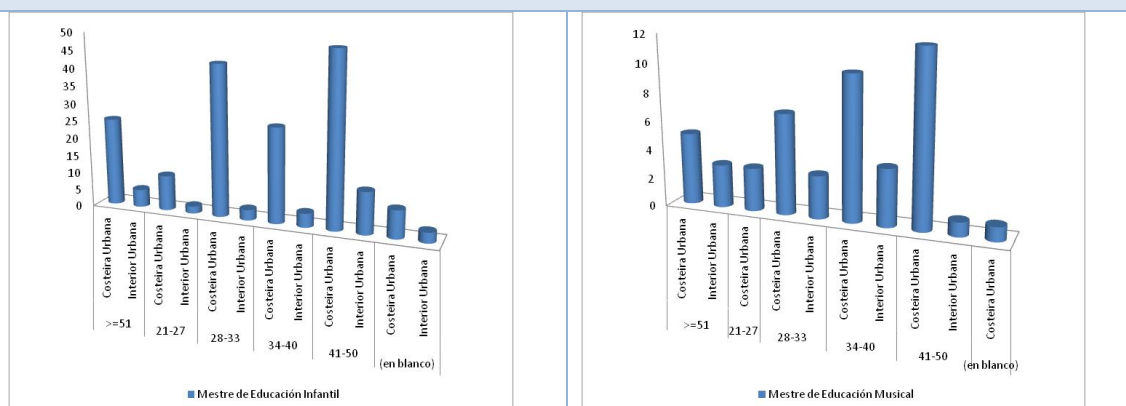
Zonas rurais:



Zonas semiurbanas:



Zona urbanas:



Gráfica 23 - Distribución de idades por zonas de análise

6.2.2.7. Desenvolvemento de distintas funcións, ademais da alegada para formar parte do estudo.(Pregunta 7)

A realidade indícanos que, polo xeral, as/os docentes, nos centros educativos desenvolven tarefas a maiores que aquela pola que se incorporaron como docentes

en actido no correspondente centro educativo. Por este motivo, pensamos que as respostas veríanse enriquecidas na medida en que o noso instrumento de análise podía abarcar o fenómeno a estudar.

As respostas de análise cualitativa, indican que, na maior parte dos casos, a/o docente de música exerce outras funcións, comunmente relacionadas co desenvolvemento didáctico doutras materiais relacionadas cunha titoría, para cumprimentar a súa xornada laboral, xa que, polo xeral, non completa o horario impartindo exclusivamente música, a non ser que exerza de maneira itinerante en centros achegados entre sí.

A/O docente de infantil, polo xeral desenvolve outras actividades relacionadas coas funcións directivas do centro, como secretaría ou xefatura de estudos.

Debemos comentar tamén que, as funcións directivas son preferentemente escollidas por mestras de infantil en situación definitiva.

6.2.2.8. Experiencia das/os docentes (Preguntas 8 e 9)

A experiencia docente é un aspecto que resulta especialmente importante no coñecemento dos materiais didácticos, como veremos nos “Bloques de análise” seguintes. Sikes e outros (1985) e Huberman e outros (1989) que sinalan que a idade é unha variable que xoga diferentes papeis en relación con outras dimensión de carácter social e cultural:

“El concepto de etapas de desarrollo profesional es una categoría que proporciona un marco de referencia teórico para comprender un fenómeno social derivado de la edad de los seres humanos e incrustado en prácticas profesionales de los profesores en un programa de competitividad y sus implicaciones para estos maestros. Las etapas de la vida humana se mueven en dos dimensiones: el desarrollo psicobiológico propio de la edad y, el ejercicio profesional; ambas son factores concomitantes y explicativos de los cambios de perspectiva que los sujetos enfrentan en las actividades profesionales; es decir, la necesidad de conjugarlos con diversos factores sociales y contextuales permite comprender sus implicaciones.”

Sánchez Cerón e Cruz Corte (2007, p. 2)

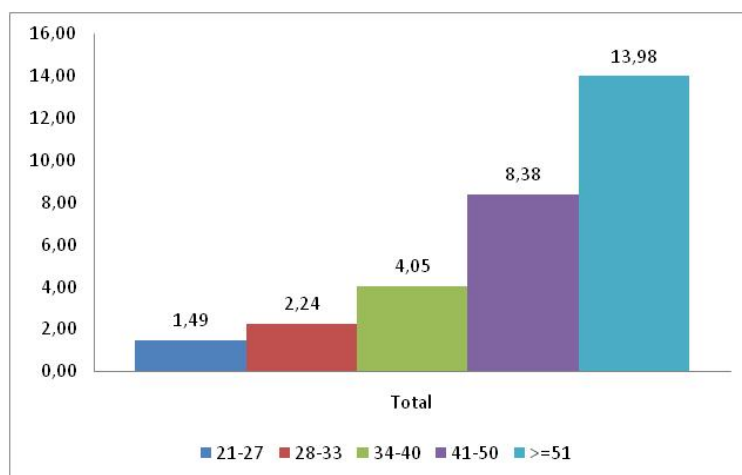
É ben sabido que o coñecemento profesional é a suma do saber teórico e o saber práctico (Compagnucci e Cardós, 2007, p. 2). Nun sistema formativo complexo como o noso, contan nese coñecemento o *saber*, as *crenzas*, as *destrezas*, as *habilidades* e as *capacidades*, aspectos todos eles que inflúen e condicionan a nosa percepción dos materiais didácticos e musicais, e que afectan de maneira importante, pola necesidade da experiencia como expoñente principal de coñecemento dos mesmos. A experiencia docente é un dos aspectos que máis afectan na percepción que mestras e mestres teñen sobre os materiais que utilizan

nas aulas infantís. Polo xeral, segue a ser a maneira principal de achegarse aos materiais que existen nas aulas infantís, a través da súa experimentación na reflexión do tempo. Polo tanto, a aprendizaxe docente sobre os materiais e recursos dos que dispoñen ten moito que ver coa realidade coa que se atopan e a capacidade de traer ás aulas as aprendizaxes teóricas e mesmo analizar a realidade que atopan ao chegar as primeiras veces ás aulas. Contar con recursos culturais actualizados e de calidade é parte da experiencia docente dun centro, pola implicación docente do mesmo no entorno, e a maior dedicación á docencia profesional (Pérez Díaz e Rodríguez, 2009, p. 105).

Para coñecer a experiencia docente realizamos dúas cuestións: que tempo leva no centro actual? e, canto tempo leva impartindo contidos musicais na etapa infantil? A comparación destas respostas coa idade da/o enquisada/o revela que as docentes de entre máis de 40 anos teñen unha media de tempo traballado de entre 7 e 11 anos de experiencia musical na etapa infantil (Huberman, 1990).

Que tempo leva no colexio actual? (Pregunta 8)

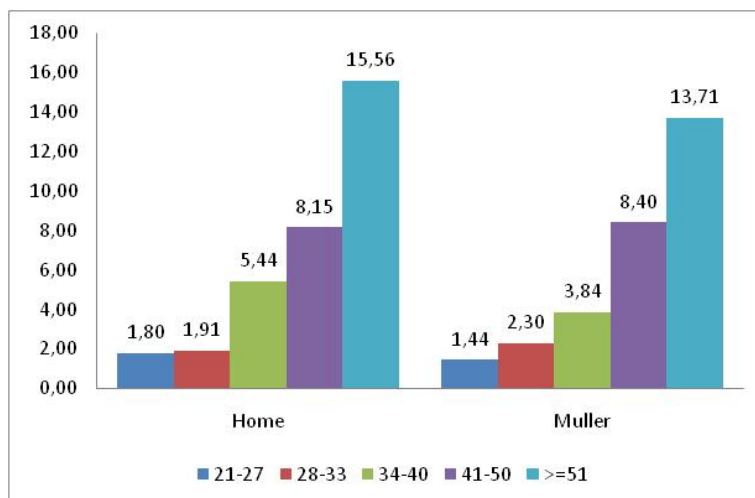
O tempo de permanencia no centro é un factor determinante no coñecemento e utilización dos recursos dispoñibles, ademais, está relacionado coa coordinación e colaboración coas/os compañeiras/os de profesión.



Gráfica 24 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade

En función da media de idade que as/os docentes permanecen no mesmo centro, a maior parte deles, levan 14 anos, e están nunha fase avanzada da súa vida laboral. Están a iniciar unha situación de reformulamento (que se produce entre os 15 e 25 anos de profesión) que ao mesmo tempo, os sitúa nun momento que a partir destas idades se converte en conservadurismo da súa situación (Huberman, 1990).

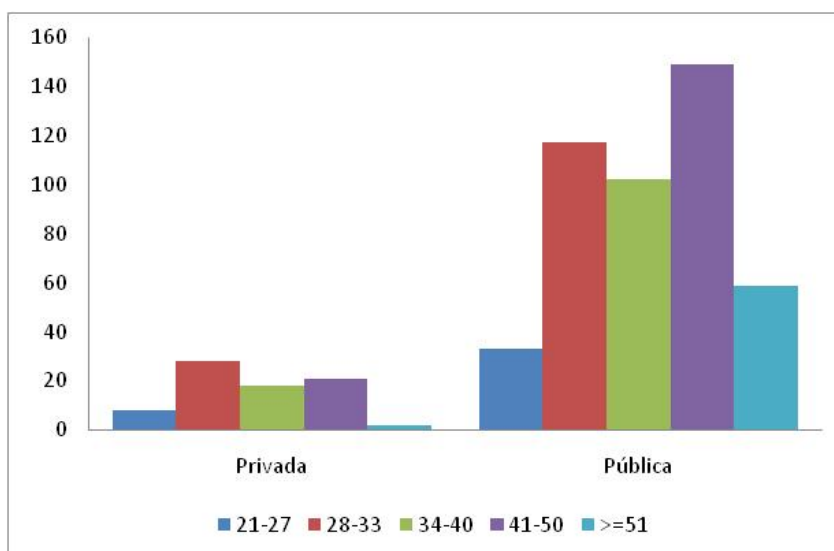
Podemos ver a este respecto a Gráfica 24 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade.



Gráfica 25 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade por sexo

Observamos, na gráfica Gráfica 25 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade por sexo que non existen importantes diferenzas no tempo de permanencia nos centros entre os 21 e os 33 anos, incluso, existe un incremento da docencia feminina entre os 28 e 33 anos, e entre as etapas finais da vida laboral, se ben, existe unha diminución do tempo nas mulleres, na última etapa, cuxa análise transversal está xustificada pola paulatina incorporación da muller ao traballo laboral, nos últimos 30, 40 anos, sobre todo no ensino inicial. Entre os 34 e 40 anos as mestras teñen menos tempo traballado no mesmo centro que os mestres, inestabilidade que parece estar xustificada na súa maior necesidade de conciliación familiar tal e como indican Samper e outros (1995) e Sandoval (2001) (citados en Domínguez Castillo, 2007, p. 7) en relación ao proceso laboral e o xénero.

A nivel xeral, non existen grandes diferenzas na incorporación laboral entre os centros privados e os públicos, como se pode ver na Gráfica 26 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade por tipo de centro, se ben, podemos observar que a maior idade (grupos a partir dos 41 anos) menos profesorado permanece nos centros privados e o aumento na educación públicas destas franxas de idade é significativamente superior. Entre as motivacións, podemos pensar na mellora das condicións laborais na Administración pública, na actualidade, respecto á educación privada, así como o custo que supón a permanencia no mesmo posto laboral ao longo da experiencia. O grupo máis numeroso no sector privado son os de 28 a 33 anos.

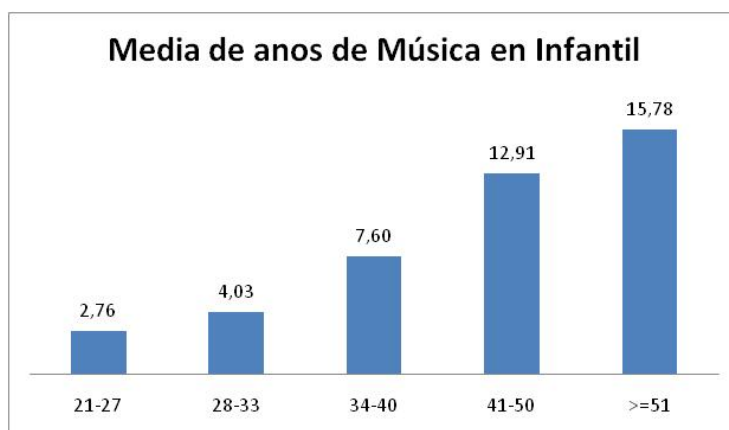


Gráfica 26 - Relación entre tempo de permanencia no centro e idade por tipo de centro

Canto tempo leva impartindo contidos musicais na etapa infantil? (Pregunta 9)

A experiencia, traducida en tempo que leva a/o docente traballando os contidos musicais na etapa infantil, é directamente proporcional á idade, como se ve na Gráfica 27- Media de anos dos mestres que imparten música en infantil. Estamos ante docentes de entre os 3 e os 16 anos de experiencia, destacando as/os que levan máis de 13 anos exercendo. Correspóndese cos estadios docentes denominados, respectivamente, de *estabilización-consolidación (3 a 7 anos)* e *diversificación ou cuestionamento*, que comprende dos 7 aos 25 anos de experiencia e onde se atopa a maior parte dos docentes enquisados (M. Fernández Cruz (1995 e 2000)). se preocupan pola mellora docente, empregan diversidade de estratexias metodolóxicas, experimentan con novas prácticas; e ademais, teñen interese por descubrir a súa competencia e novos cargos administrativos e de responsabilidade no seu desenvolvemento profesional. Pero ademais, é unha etapa delicada, na que algúns docentes experimentan cambios traducidos nunha crise profesional, como consecuencia da insatisfacción vital e/ou laboral. Isto acentúase ao estar inmersos nun proceso importante de cambio educativo, como supón a LOE, no momento actual do desenvolvemento da recolla de datos.

Podemos dicir que a docencia pasa, neste momento, por dúas situacións docentes diferentes, unha que abre a súa experiencia aos temas de xestión, e unha terceira, cansa polas rutinas que desemboca nunha crise profesional, onde se reducen os compromisos profesionais e mesmo se chega a abandonar a carreira. Constitúese como unha fase de innovación, caracterizada por importantes procesos de cambio e busca de novos horizontes.



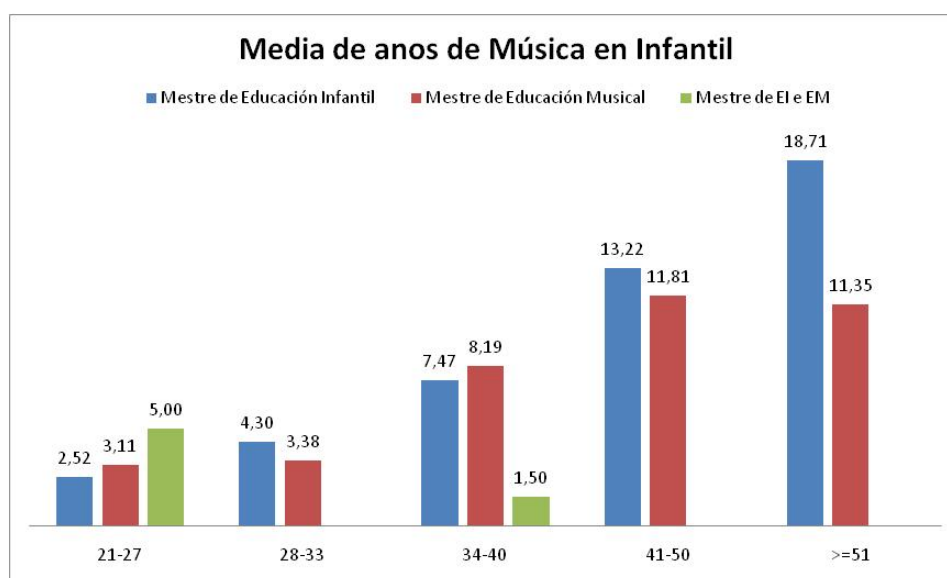
Gráfica 27- Media de anos dos mestres que imparten música en infantil

A continuación na Táboa 14- Características docentes no proceso da súa experiencia presentamos un cadro coas características docentes no proceso da súa experiencia (J. Tejada, en S. De la Torre (coord.), 2000, p.62-76). Dito cadro serviranos de referencia no desenvolvemento da análise en relación á experiencia docente:

Inicio en la docencia	Estabilización-consolidación	Diversificación-cuestionamiento
Se caracteriza por la inmersión en la realidad profesional, el choque con la realidad, la socialización en la carrera, la supervivencia en el aula. En esta situación de los primeros tres años, se evidencia una gran inseguridad y angustia, siendo la experimentación a través del ensayo-error una de las metodologías más usuales en la construcción del conocimiento profesional y la búsqueda de rutinas una necesidad. No obstante, como destaca el propio Huberman, los comienzos pueden ser fáciles y difíciles, afectando por tanto esta experiencia no sólo a la socialización inicial sino también al desarrollo posterior.	Se caracteriza por un sentimiento de facilidad en el desarrollo de la actividad lectiva, el dominio de ciertas rutinas y la capacidad de selección de estrategias metodológicas y medios en función de las necesidades e intereses discentes, convirtiéndose la mejora de la enseñanza en una preocupación principal. Se incrementa la autonomía e independencia en relación con los compañeros, existiendo integración con los mismos. Se piensa en el futuro profesional - no olvidemos que esta fase suele coincidir con la consolidación-estabilidad laboral (oposiciones, contratos definitivos, etc.).	Entre los 7 y 25 años de experiencia podemos encontrar varios recorridos profesionales diferentes. De un lado, aquellos profesores que se preocupan básicamente por la mejora docente, diversificando estrategias metodológicas, experimentando nuevas prácticas, incluso sacando del aula estímulos profesionales, muchas veces a través del reciclaje y actualización científico-técnica. De otro, profesores que se abren a la gestión como vía de promoción, descubriendo nuevos cargos o puestos administrativos, asumiendo compromisos y responsabilidades con el contexto del centro educativo como vía del desarrollo profesional. Por último, aquellos profesores en los que decae la entrega inicial, o se cansan por la rutina, de manera que reducen sus compromisos profesionales motivados por cierta crisis profesional como consecuencia de su insatisfacción vital, cayendo incluso en el abandono de la carrera y buscando ubicación en otros ámbitos profesionales

Táboa 14- Características docentes no proceso da súa experiencia

Podemos supoñer que a experiencia da maior parte das/os enquisadas/os sobre os materiais didácticos e musicais está circunscrita dentro dos marxes en que se inicia e desenvolve a escolarización no sistema educativo da LOXSE (entre os anos 1993 e 1996), tendo en conta que a existencia da música na etapa anterior era mínima e minoritaria (Cateura, 1992). Polo tanto, a súa formación musical e en materiais didácticos podemos situala dentro dos inicios da formación neste sistema. Os/As docentes máis novos inician a esta profesión nun momento de cambio, LOXSE-LOE, que inflúe tamén na súa percepción do sistema, e consecuentemente nos materiais. Neste sentido, como xa apuntamos máis arriba, conviven dous tipos de mestras e mestres, que formados na LOXSE, teñen características ben diferenciadas, tanto na formación como nas vivencias da súa profesión.



Gráfica 28 - Media de anos dos mestres que imparten música en infantil por especialidad

Se tomamos en consideración a especialidade, os docentes de música con poucos anos de experiencia, indican que teñen aínda menos experiencia na etapa de infantil, o que reflicte o cambio das políticas educativas: existen máis docentes de infantil, e incorpórase nestes últimos anos a/o mestra/e de apoio¹⁷⁷. Deste xeito, as/os de música exercen prioritariamente en primaria, titoría e outras funcións antes que música en infantil. O profesorado que ten as dúas especialidades, que se

¹⁷⁷ A finais dos noventa e principios deste século asistimos a unha tendencia xeralizada por desenvolver música na etapa infantil, por parte dos docentes de musical primaria, entre outros motivos, para conxiliar o horario de libre configuración do profesorado de infantil que se incorpora aos CEIPs, e para evitar as itinerancias, por falta de cupo lectivo do horario do mestre de educación musical primaria. Esta tendencia invértese, ao considerar ao mestre de música docente de primaria, e desenvolver labores de titoría en primaria, así como, pola incorporación da mestra de apoio no centros que cumpren uns mínimos requisitos en relación á ratio do alumnado e ao número de mestras de infantil.

incorpora nos últimos anos, ten unha experiencia interesante (5 anos de media, acumulados xa na primeira fase do seu desenvolvemento docente) e, polo xeral, nun mesmo centro, o que propicia un maior coñecemento dos espazos, a organización e dos materiais dispoñibles.

O sistema educativo do noso país pasa agora por unha nova reforma, a LOE. Asistimos a cambios rápidos que, aínda que necesarios, sería prudente tratar de levalos coa dedicación que unha reforma require, a modo de exemplo, obsérvase o proceso de profunda reforma que vive Canadá na última década (Vilar i Monmany, 2008)¹⁷⁸. Este novo sistema canadiense baséase igualmente no desenvolvemento das competencias como chave de éxito da educación:

“Trabajando por competencias, se acrecienta el sentido de los saberes escolares, porque se conectan con las prácticas sociales y la vida” e engade “puede asustar, porque todos los docentes no tienen de inmediato los medios para formar en las competencias, suponiendo que lo deseen (...)”.

Perrenoud (1999, p. 20)

Analizaremos, máis adiante (no “Bloque C”), en relación a cada dimensión sobre os materiais didácticos e musicais, a repercusión que ten a experiencia no desenvolvemento desta reforma educativa.

Os aspectos importantes para entender as actitudes do profesorado ante os cambios dunha reforma están detalladas por Tejada (1998, p. 189-190). Estas son, o hábito (o familiar e o estraño), a primacía (como patrón de acción), a percepción ou retención selectivas (para predominio do coñecido e seguro), a tendencia ás normas absorbidas na infancia (a tradición e os costumes), a falta de seguridade nun mesmo (a conciencia das cousas mal feitas,...), os sentimentos de ameaza e temor (ante o propio cambio), a ignorancia ou o dogantismo-autoritarismo (rixidez,...).¹⁷⁹

6.2.2.9. Síntese da dimensión do Bloque A

Os datos extraídos con esta técnica e os procedementos desenvolvidos para a análise dos datos de identificación presentan un grado de representatividade altoo, o que indica, alomenos estatisticamente que está garantida a calidade dos datos, en función do tipo de centro, especialidade docente, lugar do centro, idade e experiencia docente, sexo, etc., e tendo a xeneralización dos resultados á poboación total.

¹⁷⁸ Outros exemplos da importancia das reformas educativas acontecidas en Occidente nas últimas décadas do século XX, son os tan distantes como o estado de México, nos últimos 15 anos do século XX (A. Díaz, 1994) ou a de Australia (R. Stevens, 2003).

¹⁷⁹ Podemos ver unha síntese das clasificacións sobre as reticencias creadas polo profesorado ante o cambio, en J. L. García Llamas (1999).

Os resultados revelan que as/os mestras/es de infantil teñen máis idade que as/os mestras/es de música que imparten na etapa infantil.

A grandes números, podemos dicir que, na actualidade galega, os centros aos que asisten a maior parte dos nenos e nenas da nosa comunidade son CEIP, Así e todo, é destacable a diferenza na diversidade de centros en función da súa posible situación e a súa densidade.

Os resultados indican tamén que a maior parte da docencia que traballa na etapa infantil é do sexo feminino, aspecto que está relacionado con aspectos de tipo cultural e social, pero sobre todo pola importancia que ten no desenvolvemento inicial da nena e do neno o aspecto maternal. Neste sentido, a actividade na etapa infantil está moi condicionada polo xénero e o rol tradicional que exerce home e muller na sociedade (López Díez, 2005; Santos Guerra, 2000; A. Romero Díaz e Abril, 2008). Debemos destacar que este estudo revela unha tendencia positiva das/os docentes masculinos na educación infantil, tendo en conta unha análise xeracional transversal. En relación ás especialidades, en educación musical primaria o docente masculino chega a case o 30%.

A idade media do profesorado oscila entre os 37 anos (en Ourense) e os 42 anos (en Lugo), estando a experiencia docente do ensino musical na etapa infantil de entre 7 e 12 anos, de media). Isto móstranos, polo xeral, un docente formado na etapa inicial do sistema educativo da LOXSE, e polo tanto, cunha formación naquel currículo, nun contexto en que se demandan unha serie de características nas/os novas/os docentes, entre as que podemos destacar a especialización musical, polo tanto, podemos pensar que debía contar unha competencia en música e nos seus materiais curriculares, ademais dunha formación en coordinación e organización escolar (J. Rodríguez, 2000, 495 e ss). Algunhas investigacións poñen de manifesto que o feito de que o profesorado posúa varios anos de experiencia, axuda a desenvolver prácticas innovadoras, así mesmo, outros estudos evidencian que a maior permanencia nun centro tende a que o profesorado desenvolva prácticas rutinarias, máis conservadoras e non propician a incorporación de novos medios materiais (J. L. García Llamas, 1999; José Tejada, 1998; Barros, 1993).

Detectamos a existencia dunha relación entre a especialidade docente, o tipo de centro e o lugar de traballo preferente, que á súa vez están ocupados por docentes con diferente experiencia.

6.2.3. Dimensión do Bloque B. Formación e preparación docente en infantil e música

A análise dos resultados do “Bloque B” permitirá coñecer, de maneira concreta e desde o punto de vista docente, a percepción da formación docente. Non podemos esquecer que o noso estudio vai dirixido a profesionais docentes con perfís diferentes: as/os mestras/es de educación infantil e as/os mestras/es de educación musical primaria que desempeñan o seu labor profesional de tipo musical na etapa infantil. Estamos, pois, ante dous colectivos de profesionais que teñen *a priori* unha formación musical diferente, o cal pode variar significativamente a súa práctica docente na área de música cos nenos e nenas que teñen que formar:

“No basta con solicitar formación docente al profesorado universitario, sino analizar qué tipo de formación, qué aspectos explícitos e implícitos supondría y qué modelo docente predominaría”.

Imbernon (1999, en Ferreres e Imbernón (eds.), p.123-132)

A inclusión deste “Bloque B” propicia a posibilidade de analizar de maneira comprensiva, desde a óptica docente, o resto das respostas, desde o punto de vista da formación previa na área de música e os seus materiais.

As primeiras preguntas que fixemos tiveron que ver coa formación acadada no ámbito musical. Seguidamente, procuramos respostas sobre o coñecemento do seu grao de satisfacción. Tivemos moi presente, na análise dos datos, que a “formación docente” é un termo amplo e complexo, desde un punto de vista persoal (relacionado coas necesidades ou coas expectativas, por exemplo) e social (relacionado coas competencias e os resultados académicos do alumnado, etc.).

Na percepción da formación inflúe a preparación musical na etapa infantil, así como as actividades formativas e pedagóxicas realizadas, a experiencia e/ou experimentación de materiais didácticos e musicais para a etapa infantil e/ou primaria, os condicionantes sociais (oferta formativa das universidades, dos centros de formación, etc., a convivencia con outros docentes, o centro de traballo ou o lugar onde se exerce a docencia, entre outros aspectos), ademais, das características persoais (como a creatividade, a motivación, a improvisación, o gusto, etc.).

O perfil docente musical, segundo Prieto (2001) debe de cumprir unhas características persoais (imaxinación, emoción, comunicación, expresión, autonomía, socialización...), unhas características musicais (educación auditiva, creatividade, improvisación, características como músico, interpretación,...) e unhas características pedagóxicas (adaptación, educación integral, global, coñecemento de

diferentes métodos, experiencia, crítico,...), e estas deberan formar parte do currículo (universitario) que ten que ver coa formación docente relacionada coa música na etapa infantil.

Ao longo deste bloque coñeceremos os resultados desta fase. Daremos conta da análise da preparación xeral e específica en relación á educación e á música, ademais coñeceremos as preferencias formativas das/os docentes do noso estudo, as modalidades docentes que máis demandan e o tipo de formación que lles ofrece máis coñecementos sobre o noso obxecto de estudo.

6.2.3.1. Percepción do grao de preparación para impartir música na educación infantil (Pregunta 10)

Preguntar pola percepción da percepción é un aspecto complexo que depende do perfil docente, da consideración dos diferentes aspectos que inflúen no mesmo, e na capacidade de autocrítica docente. A esta cuestión responden os suxeitos do noso estudo na **pregunta nº10** do cuestionario.

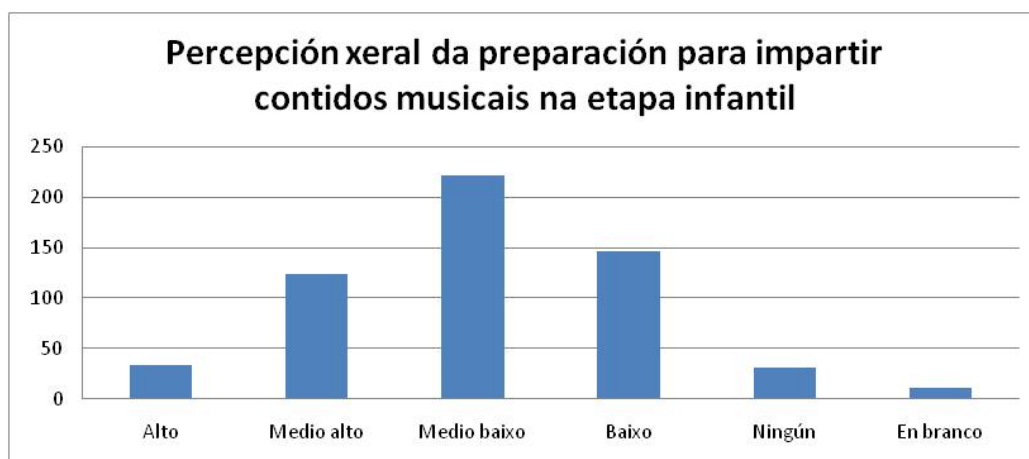
Segundo Prieto (2001, pp.177-185) a mestra ou mestre de música ten que cumprir unhas características persoais, musicais e pedagóxicas mínimas. No que ten que ver coas características persoais a/o docente debe ser creativa/o, motivadora/r e desenvolver unha autocrítica construtiva. No musical, “uno de los recursos didácticos de mayor fuerza son los ejemplos y, entre ellos, el del maestro como modelo de actitud y comportamiento, en todos y cada uno de los momentos de la relación maestro-alumno”. Ademais, é necesario que o profesorado teña uns coñecementos mínimos das metodoloxías e os seus recursos porque “no hay un método perfecto, todos necesitan adaptarse a las necesidades del estudiante como resultado de unha interacción constante”.

Cabe mencionar unha cita de Orff (1964, citado en Prieto, 2001, p. 185) que di: “aquellos que no pueden entender la música elemental... no pueden ser maestros de los jóvenes”. É obvio que a/o docente na etapa infantil, debe ter uns coñecementos mínimos de música, de maneira que poida potenciar no alumnado a creatividade e a improvisación musical, unha actitude crítica como oínte, o desenvolvemento da sensibilidade estética, a confianza como intérprete, un modelo de musicalidade e un nivel musical apropiado ás capacidades da/o infante. En canto ás características pedagóxicas, estas definen á/ao docente como profesional da educación.

A importancia da/o mestra/e adquire especial ímpeto se pensamos que “en los jardines de infancia, la música adopta la forma de simple imitación vocal, acompañada por movimientos corporales y juegos”. Neste sentido, a/o docente debe coñecer ao seu alumnado, as súas características físicas e psíquicas e as súas posibilidades en relación ao seu desenvolvemento humano.

A pregunta sobre o grao de preparación (nº10) non sempre é fácil de contestar e depende da consideración do mestre do seu propio coñecemento. A preparación é algo concreto que, sen embargo depende da percepción que unha/un ten de sí mesma/o, dos demais e da formación adquirida e que ten posibilidades de adquirir en relación ao que se refire a pregunta.

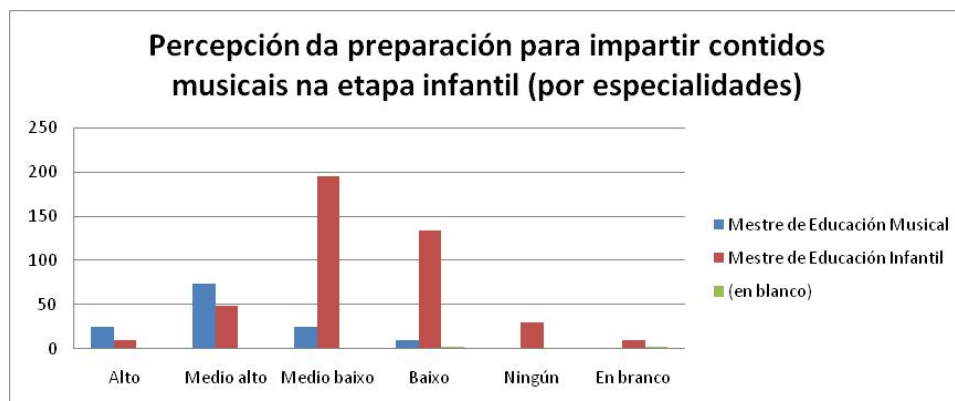
Neste sentido, nós queremos coñecer a *sensación* que a/o mestra/e ten da súa capacidade de impartir música na etapa infantil, pero, tendo en conta a formación recibida, de aí que na pregunta se indique como “o grao de preparación considerada”.



Gráfica 29 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais

Os resultados deste estudo, revelan que, en xeral o profesorado que cumpre as funcións de achegar a música ás/aos nenas/os pequenos¹⁸⁰ síntese pouco seguro das súas capacidades profesionais para realizar este labor.

¹⁸⁰ O 75% da mostra son mestres de educación infantil e un 23% son de música, como vimos anteriormente.



Gráfica 30 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por especialidade

A/O mestra/e de infantil síntese máis insegura/o para impartir docencia musical en educación infantil (a súa percepción da preparación é maioritariamente “medio baixa”), mentres, a/o mestra/e de música, na maior parte, considera que está preparada/o nun “grado medio alto” ou alto. As/Os mestras/es de música manifestan nun 55,72% que teñen unha preparación medio alta, mentres que só o 11,47% das/os mestras/es de educación infantil manifestan que teñen esa formación. A porcentaxe das/os mestras/es enquisadas/os invértese na consideración medio baixa e baixa, onde as/os mestras/es de infantil teñen a porcentaxe dun 45,90% fronte a un 18,32% dos mestres de música.

Os resultados indican que a/o mestra/e de música considera que ten unha adecuada formación para impartir contidos musicais, mentres que a/o mestra/e de infantil pensa de si mesmo todo o contrario.

Isto débese a varios motivos (que poderemos analizar na análise das seguintes preguntas):

- 1) O desenvolvemento da capacidade musical na infancia.
 - a. A música é un contido que nos anos de formación preuniversitaria ten moi diversos trazados e de moi diversa consideración en España: formación profesional, actividade extraescolar, academia, pasatempo infantil, xogo,...
 - b. Tradicionalmente a música considérase algo innato, polo que un mestre que considere que non ten este “don” terá tendencia a pensar que non está preparado para impartir estes coñecementos, aínda que sexa de forma básica.

- 2) A formación inicial universitaria.
 - a. Á cualificación musical na formación inicial.
 - b. Esixencia universitaria.
 - c. A calidade do aprendido.
 - d. A competencia docente
 - e. Outros motivos.
- 3) O acceso, na formación continuada, aos contidos musicais.
 - a. Cursos/Seminarios/Obradoiros formativos.
 - b. Academias de estudo/Escolas de música/Aulas de Folclore.
 - c. Conservatorio.
 - d. Outras formas de aprendizaxe musical.

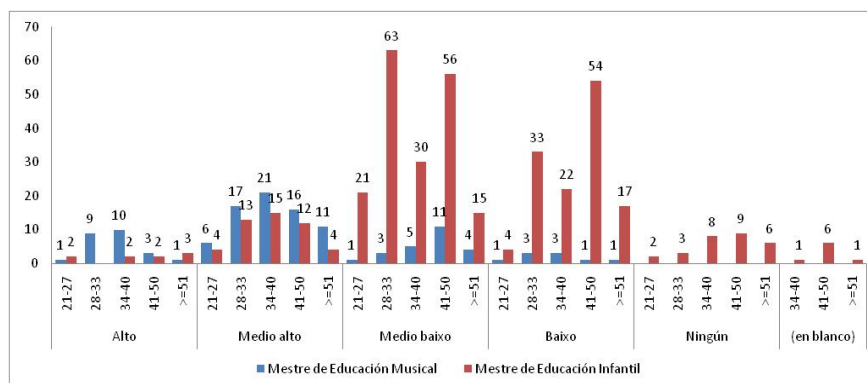
O achegamento da/o mestra/e á música ao ensino musical infantil é moi diverso e a súa percepción en relación á súa preparación, en principio, depende, normalmente do que sabe ou non sabe en relación á música. Preocupa, despois, o tipo de alumnado ao que se dirixe. Non parece existir (a excepción dun currículo¹⁸¹) unha unanimidade da didáctica a seguir co alumnado de educación infantil nin da aprendizaxe que implica o currículo establecido para esta etapa.

Porén, as competencias docentes non sempre quedan claramente definidas, destacando a formación especificamente musical e técnica, obviando outros aspectos, como o pedagóxico ou o persoal, aspecto que nos parece preocupante. Aróstegui (2004, p.3), nun estudo cualitativo sobre estudantes de educación musical en Illinois, considera que a formación musical e didáctica está relacionada co peso das materias e os horarios no plan de estudos. Observa que existe tensión entre as asignaturas obrigatorias de carácter xeral e as especificamente musicais. Comenta que o motivo deriva do énfase posto na práctica instrumental que deixa en segundo plano o resto de materias como “menos interesantes”. Segundo este mesmo autor, o pensamento e as crenzas docentes están relacionadas co plan de estudo que establecen os centros de formación. Neste estudo obsérvase que a fundamentación epistemolóxica técnica do currículo condiciona a formación do futuro docente, que considera de máis importancia a súa formación técnica e interpretativa que a formación didáctico musical, xa que no plan de estudos se manifesta claramente de menor importancia (Aróstegui, 2004, p. 8). O concepto de educación musical

¹⁸¹ Tal e como presentamos no Capítulo II, deste informe de tese.

percíbese en relación ao contexto vivido e maniféstase nas propias contradicións nas que se vive, no que inflúen os condicionantes sociais.

A análise transversal da percepción do grado de preparación que ten en función da idade do enquisado e a súa especialidade ofrece os seguintes resultados:



Gráfica 31 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por especialidade e idade

A/O mestra/e de infantil, inicialmente (entre os 21 e os 28 anos) ten unha preparación que considera, polo xeral como “medio baixa” como vemos na Gráfica 31 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por especialidade e idade, sendo minoría as/os que pensan que teñen unha preparación “alta” ou “medio alta”. Durante a 2ª etapa docente, sen embargo, non hai ninguén que considere ter unha preparación “alta” e a consideración xeral vai empeorando, de xeito que vemos subir a porcentaxe de mestres que pensan que ten unha preparación “baixa”. Durante a 3ª etapa docente existe unha diversidade maior, mantendo o predominio na percepción “medio baixa” e “baixa”, e incluso aparecendo opinións de que non teñen “ningunha preparación”. Estes aspectos mantéñense na 4ª etapa docente. A partir dos 51 anos en diante (última etapa docente) a/o mestra/e considera a súa preparación na súa maior parte como “baixa” máis que “medio baixa”.

A/O mestra/e de música ten unha opinión sobre a súa preparación docente en música máis ou menos constante no tempo. Na 1ª etapa docente a/o mestra/e pensa que a súa preparación “medio alta” ou “alta”, que vai en aumento ata os 40 anos, sempre de xeito discreto e manténdose. A partir da 4ª etapa docente a percepción de seguridade nunha/un mesmo diminúe.

6.2.3.2. Percepción do grao de preparación para impartir música na educación infantil (Pregunta 11)

A razón que inflúe na percepción do grao de preparación analizado no apartado anterior (en ambos os dous perfís, infantil e musical) é a formación inicial adquirida (preuniversitaria e universitaria). Esta preparación é diferente en función de se é anterior ou posterior a introdución da LOXSE no sistema educativo e aos cambios realizados nos plans de maxisterio universitarios. Como acabamos de ver no apartado 6.2.3.2. Percepción do grao de preparación para impartir música na educación infantil (Pregunta 11) a partir da 4ª etapa as/os docentes sítense inseguros, o que pode ter relación con esta preparación inicial, anterior á LOXSE .

A/Odocente maior de 40 anos ten polo xeral unha formación distinta á especialidade de infantil, como verificaremos ao longo deste estudo¹⁸², e a súa preparación musical soe ser mínima e incluso inexistente antes de chegar á formación universitaria¹⁸³.

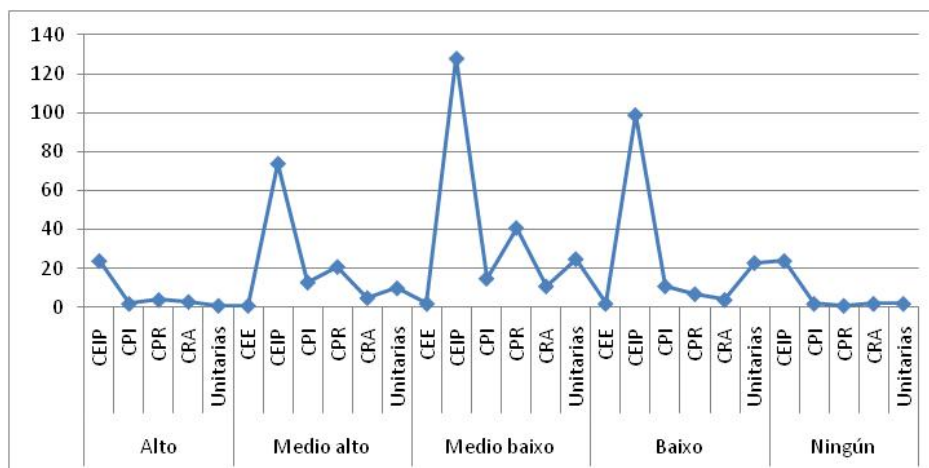
Os resultados desta análise da pregunta nº 11, parecen indicar, como veremos, que experiencia non inflúe na súa percepción, no noso caso concreto, relacionado cos materiais didácticos e musicais.

Se atendemos ao grado de preparación que din ter as/os docentes segundo o tipo de centro ao que pertencen podemos observar que non existen diferenzas significativas entre as/os mestras/es dos diferentes colexios, como vemos na Gráfica 32 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por tipo de centro. Porén, observamos unha tendencia positiva das/os docentes de educación musical na etapa infantil nos centros privados, outros estudos revelan datos de percepción similares na comparación de centros públicos e privados (J. L. García Llamas, 1998; 1999; J. Rodríguez, 2000, p. 625).

Os resultados indican que pensan que están menos preparados as/os docentes que traballan en unitarias, o que está en relación coa baixa influencia doutros factores como compañeiras/os, formación continua, etc., que soe acompañar ao traballo en soidade e illados destes centros educativos.

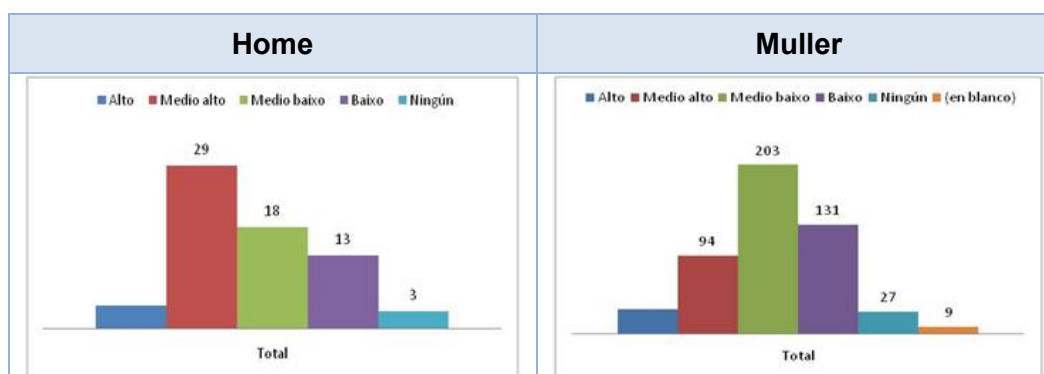
¹⁸² Tanto nesta fase, de carácter descritivo como na fase interpretativa seguinte.

¹⁸³ Véxase, neste sentido, o capítulo II no seu apartado “Breve historia da formación docente”



Gráfica 32 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por tipo de centro

A análise, en relación a súa preparación musical para impartir en infantil, da relación entre o xénero docente e a preparación, indica que o mestre polo xeral, ten unha percepción máis positiva (“medio alto”) que a mestra (“medio baixo”), como pode verse na Gráfica 33 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por sexo.



Gráfica 33 - Distribución da percepción xeral da preparación para impartir contidos musicais por sexo

Non hai datos que indiquen diferenzas significativas nas respostas obtidas nesta cuestión, en relación ao lugar de traballo destacables.

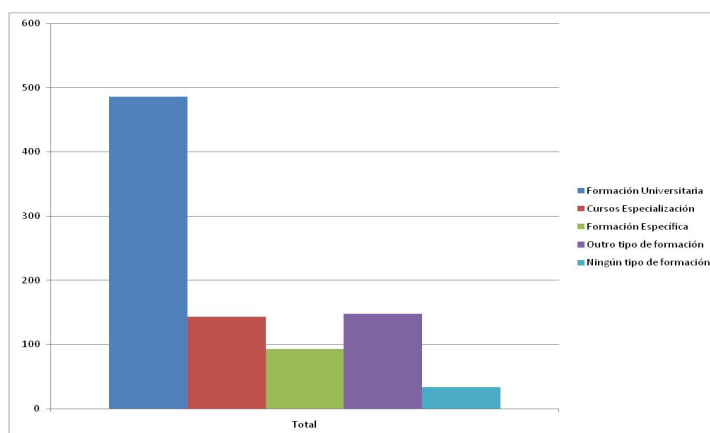
Este traballo revela que a formación (inicial e continua) inflúe na consideración do grado de preparación docente. Preguntamos de xeito específico deixando aberta cada opción, de maneira que as/os enquisadas/os podían contestar diferentes opcións das presentadas. Tivemos en conta, na análise, todas as respostas de análise cualitativa desta pregunta, e puidemos realizar a análise en base ao agrupamento, en xeral, das diferentes tipoloxías de formación, en función da súa relación. Os resultados mostran os aspectos formativos adquiridos que as/os mestras/es mencionaron ter:

- En primeiro lugar, analizamos a formación universitaria, onde incluimos a formación inicial no maxisterio, outras diplomaturas posteriores, licenciaturas e 3º ciclo).
- En segundo lugar, tivemos en conta a formación nos cursos de especialización, en relación ou non coa música, relacionados, polo xeral, coa adquisición a unha preparación que posibilitara un cambio laboral, relacionado coa mellora docente (lugar de traballo, mellora persoal, etc.).
- En terceiro lugar, contemplamos a formación específica realizada, onde desenvolvemos a análise dos estudos realizados no conservatorio, os altos estudos musicais de Galicia, os estudos realizados en escolas de música, etc.
- Ademais, realizamos en *outro tipo de formación*, por exemplo, a formación obtida nas escolas de idiomas, baile, etc., como condicionantes de formación na percepción da preparación docente, que agrupamos aquí, como un caixón desastre, de interese tamén.

Os datos xerais desta análise, que se poden ver na Gráfica 34 - Distribución por tipo de formación revelan que o 53,76% das/os enquisados consideran que a súa **formación universitaria** é a súa preparación. A formación universitaria fai referencia aos estudos do maxisterio, normalmente relacionada coa primeira diplomatura obtida nos estudos universitarios iniciais e que dan acceso ao posto laboral, ademais, tamén contemplamos aquí a formación de segundas diplomaturas, licenciaturas, posgraos, master e doutorados. Case o 16% das/os enquisados manifesta que adquiriu a súa preparación nos **cursos de especialización**¹⁸⁴. Os cursos de especialización fan referencia aos estudos de reciclaxe realizados durante o desenvolvemento profesional normalmente relacionados con cambios no posto laboral, neste caso, relacionados coa adaptación laboral propiciada pola situación da LOXSE e a nova especialización docente. O 10,28% das/os enquisados manifesta que a súa preparación adquiriuna na **formación específica**. A formación específica ten que ver cos estudos musicais adquiridos pola/o enquisada/o (graos de formación

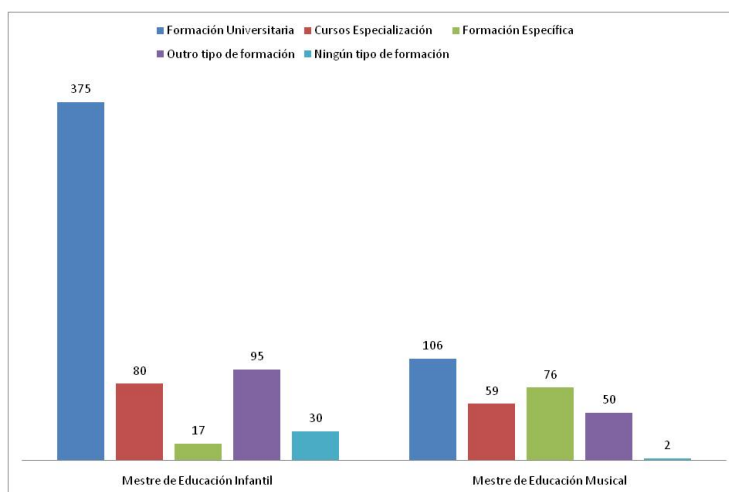
¹⁸⁴ Gustems (2003, p.327) indica que unha das medidas a tomar pola Administración para acelerar a implantación da LOXSE foi habilitar con cursos de especialización para reciclar ao profesorado en activo. Este mesmo autor (2003, p. 328) indica que a Administración segue, nestes casos, un perfil de docente xeneralista con coñecementos musicais suficientes, que xa fora proposto pola UNESCO en 1958, neste caso, engade estes autor que, sen asegurar a rigorosidade necesaria en canto á formación específico-musical.

especial: elemental, medio e superior; estudos en academias de música, coñecementos autodidactas,...). **Outro tipo de formación**, onde o 16,37% das/os enquisadas/os manifesta que adquiriu a súa preparación, fai referencia aos cursos, xornadas, e outros coñecementos adquiridos de diversa forma pola/o docente para do desenvolvemento profesional, que poden ou non estar relacionados cos aspectos musicais. A seguinte gráfica ilustra os datos que acabamos de expoñer en relación á preparación que din ter as/os enquisados do noso estudo:



Gráfica 34 - Distribución por tipo de formación

Segundo a especialidade da/o mestra/e analizado neste estudo, podemos ver na Gráfica 35 - Distribución por tipo de formación e especialidade, a preparación específica en música predomina, e con diferenza, no mestre de música, se ben observamos tamén, un alto índice de mestras e mestres preparados con cursos de especialización. O/A mestra de infantil ten unha preparación baseada na formación universitaria e nos cursos de especialización, sendo a formación musical a que menos escolleron as/os enquisadas/os do noso estudo. *A priori* isto indica que o profesorado que imparte música na etapa infantil ten pouca formación nesta materia, estando moito máis formadas/os as/os mestras/es de música coa formación en educación musical primaria que imparten na etapa infantil.



Gráfica 35 - Distribución por tipo de formación e especialidade

Os datos analizados cun enfoque cualitativo, revelan que o 30,21% das/os mestras/es de infantil realizaron os cursos de especialización para optar a un posto laboral nesta etapa, e un 55,27% teñen esta formación universitaria na etapa. O resto das/os enquisadas/os non aclaran esta cuestión. Colén e Defis (1997, p.3) pon de manifesto, a través dun estudo sobre a formación permanente do profesorado da etapa infantil, que unha das preocupación da/o docente infantil é coñecer estratexias e materiais para impartir música, o que reforza a tese de que na formación inicial (tal e como tamén indica a autora) como na formación continua hai unha falta importante de formación no tema que nos ocupa.

A análise das/os mestras/es de música indica que ata un 26,71% acceden ao posto laboral de educación musical por cursos de especialización, mentres que o 50,38% teñen a educación musical como primeira formación universitaria. O resto non aclaran esta cuestión.

Estes datos, moi similares nas dúas especialidades de formación do profesorado, indican que nos atopamos nun momento no que a especialización por cursos aínda ten un peso significativo no que foi o acceso e/ou continuación ao sistema educativo (un 16,44% das/os enquisadas/os).

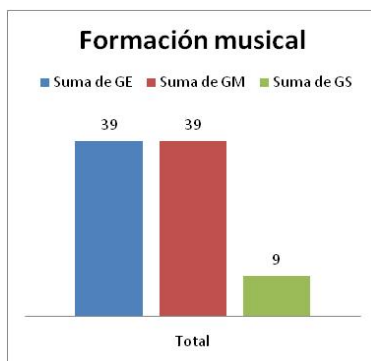
Este estudo revela que 16,87% das/os mestras/es de música consideran suficiente a súa formación universitaria e un 11,11% das/os mestras/es de infantil confían en que esta poida ser suficiente ou máis que suficiente. Así e todo, algo menos do 5% das/os mestras/es de música pensan que teñen unha formación inadecuada, fronte a case o 60% das/os mestras/es de infantil que así o consideran. Cain (2005, citado por M. Alsina, 2006, p.2) en relación á formación dos especialistas pon de manifesto a existencia de lagoas entre a formación musical previa na que a/o

docente debe ser competente e, ademais, na distancia que existe entre a adquisición dos coñecementos propios da especialidade e as competencias pedagóxicas para ensinalos, así como as estratexias de formación e avaliación a desenvolver por parte dos formadores dos cursos.

A análise do filtrado das cuestións relacionadas co tipo de contidos demandados para a preparación docente atopamos que algunhas/úns mestras/es de infantil demandan estudos musicais, 6 teñen música como segunda opción, outros realizan estudos de canto, dirección coral ou harmonía. Ademais, ata 30 enquisadas/os manifestan que teñen realizado algunha actividade musical (en agrupacións, tocando instrumentos, en colectivos culturais,...). Non así, atopamos que é mínimo o profesorado de educación musical, 12 mestres de toda a mostra teñen infantil como segunda especialidade, a pesar de dar clases en infantil un importante número deles, non teñen preparación para esta etapa.

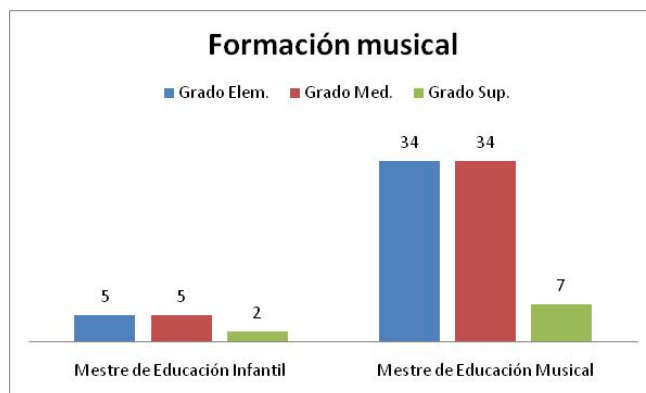
Os resultados obtidos, da formación específica, que como vimos anteriormente, ten que ver coa especialización en coñecementos musicais, revelan que a maior parte das/os docentes con formación deste tipo están na “zona urbana” (37,63%) e “semiurbana” (41,93%), polo xeral, con mellor acceso a este tipo de formación. Os principais conservatorios e escolas de música de certa importancia están nas cidades, mentres que os pequenos conservatorios profesionais e academias de música atópanse en zonas menos poboadas, e moitas veces a formación musical está limitada ás zonas densamente poboadas.

A análise das respostas indican que as/os docentes con formación profesional en música accederon a ela unha vez rematados os estudos elementais. Obtemos que 48 docentes teñen estudos musicais especiais, dos que o 87,20% son mestres de educación musical primaria e os demais mestres de infantil. A maior parte realizaron estudos de réxime especial de tipo profesional:



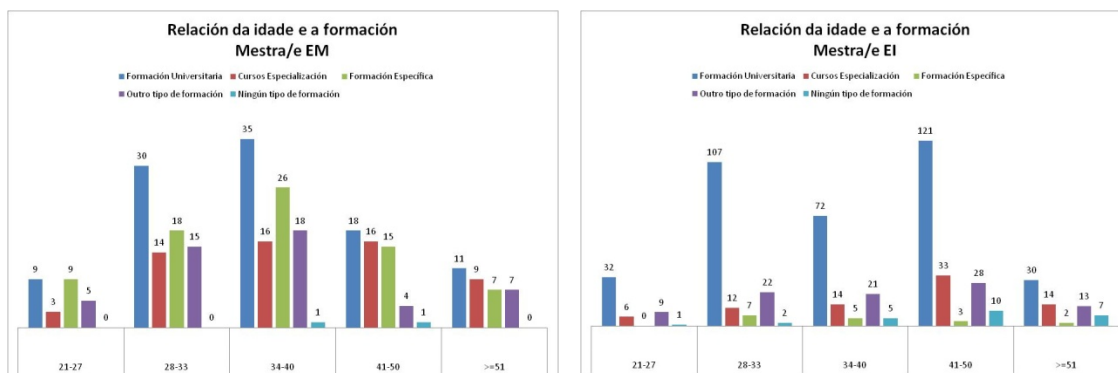
Gráfica 36 - Formación musical

É curioso que soamente o 31,30% do profesorado de música ten este tipo de formación de réxime especial. Non chega ao 3% do profesorado de educación infantil con estes estudos.



Gráfica 37 - Distribución do tipo de formación musical por especialidade

A análise da idade mostra que existe unha clara tendencia sobre o profesorado novo, en relación ao profesorado de educación musical, en adquirir máis formación en contidos específicos en música, un 70,67% do profesorado entre a 1ª etapa docente e a 3ª etapa, e un 29,33% do profesorado que ten máis de 40 anos. Nos máis novos incluso, parece tan importante a formación universitaria como a especificamente musical. Isto indica que a formación técnica parece adquirir unha maior importancia nos aspectos pedagóxicos, ademais de que existan maiores posibilidades de acceso a esta formación, pola proliferación dos centros profesionais nas vilas, o posibilita que esta formación sexa adquirida polo profesorado. Con respecto ao profesorado de infantil, observamos na gráfica a análise da idade que mostra que a formación especificamente musical a demandan máis, esta preparación, as/os que teñen entre os 28 e 33 anos (un 41,17%), o que se debe en parte, a importancia que empeza a trascender a música na infancia¹⁸⁵.



Gráfica 38 - Relación da idade e a formación do mestre por especialidade

¹⁸⁵ Véxase o “Capítulo I” desta tese.

A/O mestra/e ten tendencia a realizar actividades formativas especificamente relacionadas coa súa especialidade. Isto débese a varias causas:

- O sistema de formación por cursos, estruturado por especialidades¹⁸⁶, con oportunidade de oferta ou non a cada especialidade.
- Os cursos ofertados son insuficientes para toda a poboación que os necesita, dando prioridade á propia especialidade, sobre outras.
- A docencia de música ten preferencia por escoller estudos específicos en música, máis que os cursos de especialización. A docencia de infantil, contempla, neste caso, que é unha opción maioritaria, para a mellora do posto laboral.

A consecuencia desta formación en cursos dirixida ás especialidades, case en exclusividade, é que a/o docente de educación musical primaria vese na tesitura de impartir música na etapa infantil carece de coñecementos e formación. De igual maneira, a mestra ou mestre de infantil, aínda que con máis posibilidades de atopar contidos musicais para a súa formación profesional, tamén ten importantes lagoas neste campo.

A outros niveis de análise (zona de análise, tipo de centro, etc.) non atopamos diferenzas que resulten de interese para o desenvolvemento desta discusión no estudo.

6.2.3.3. *Percepción do grao de coñecemento da interpretación instrumental (Pregunta 12)*

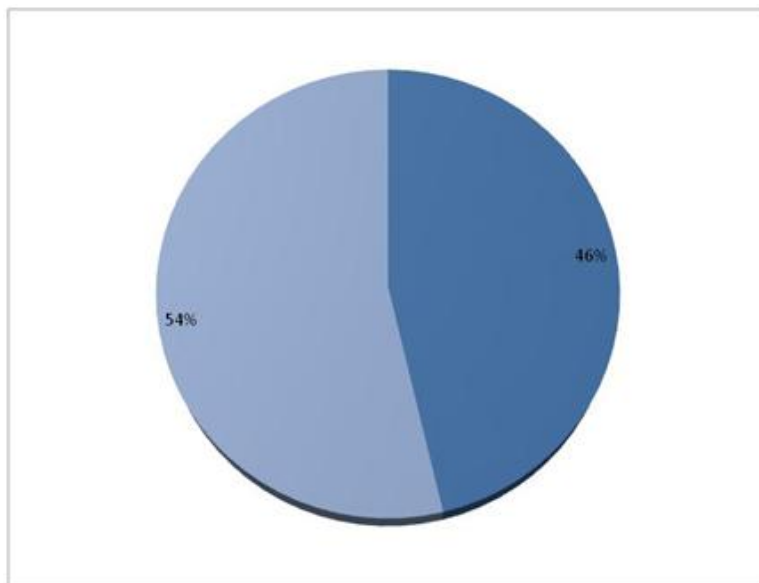
Os instrumentos musicais son o elemento básico para realizar a música. A aprendizaxe da música parte da interpretación dun instrumento musical.

A análise da pregunta nº 12 “Toca/Tocou algún instrumento?” é de interese, neste estudo, pola importancia dos instrumentos musicais como materiais didácticos e musicais na iniciación do coñecemento musical. Na formación musical, tres aspectos destacan: a educación vocal, a educación directiva e a educación instrumental. Existen importantes traballos como o de Malagarriga (2002) ou Bermell (2003) entre outros moitos, que ilustran este interese. Os estudos sobre os instrumentos musicais escolares non están moi difundidos, se ben contamos con interesantes traballos como o relacionado co estudo da fruta no maxisterio de Gustems (2003). Este traballo sobre a fruta doce afirma que coa entrada en vigor da

¹⁸⁶ Véxase, e.g., o “Plan de formación do profesorado 2010-11” editado pola Consellería de Educación e/ou o que ofertan os CFR (Centros de Formación de Recursos).

LOXSE a fruta iguálase ao resto de instrumentos nas Ensinanzas Artísticas (p. 326), neste sentido, pensamos que faltan estudos sobre estes outros instrumentos e a súa utilización nas escolas, tamén nas infantís.

Os resultados da especialidade docente revelan diferenzas significativas neste punto. A Gráfica 39 - Coñecemento dos mestres para tocar un instrumento musical ilustra a utilización do instrumento musical na formación docente en xeral, onde un 54% da nosa mostra indica que toca/tocou un instrumento musical.



Gráfica 39 - Coñecemento dos mestres para tocar un instrumento musical

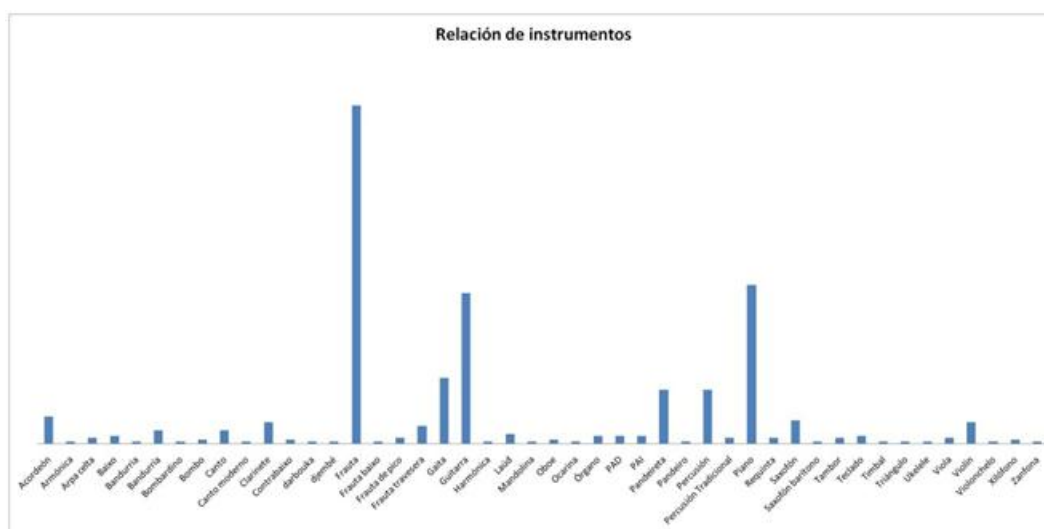
A análise dos datos cualilativos, ofrecen información sobre os instrumentos que saben interpretar as/os docentes. Os resultados indican que existe unha enorme variedade de instrumentos tocados, tal e como ilustra a seguinte táboa, Táboa 15 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento. Unha análise de tipo intuitivo permitiu realizar unha tipoloxía dos materiais sonoros (os instrumentos musicais) que toca o profesorado. Esta tipoloxía de instrumentos, permítenos ter unha idea do coñecemento dos materiais didácticos e musicais:

Instrumentos escolares	Instrumentos de corte étnico	Instrumentos de corte clásico
Frauta	Gaita	Piano
PAI e PAD ou “percusión”	Percusión tradicional)	Guitarra
Pandeireta	Pandeireta	Saxofón (+1 barítono)
Percusión tradicional	Bandurria	Clarinete
Tambor	Laúd	Violín
Bombos	Baixo	Frauta travesera
Pandeiro	Arpa Celta	Canto
Timbal	Requinta	Frauta de pico
Teclado ou “órgano”	Harmónica	Violas
	Zanfona	Oboe
	Ocarina	Contrabaixo
	Mandolina	Violonchelo
	Bombardino	Frauta baixo
	Darbouka	Órgano de tubos
	Djembé	
	Timbal	
	Ukelete	

Táboa 15 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento

Esta interesante diversidade instrumental Gráfica 40 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento ofrece unha visión da formación e da maneira que poden transmitirse os coñecementos musicais na etapa infantil, que ademais ten un carácter moi aberto, global e dinámico, tendo en conta o contexto e o propio individuo que aprende

Esta gráfica ilustra a análise da preferencia instrumental da nosa mostra total. A frauta doce é o instrumento que máis coñece e utiliza o profesorado enquisado (31,2%), seguido do piano ou teclado (15,3%). O terceiro lugar o ocupa a guitarra (13,5%). En menor medida tócase a percusión, sobre todo a pandeireta (10,1%) e a gaita (6,1%). O resto dos instrumentos son moi minoritarios.

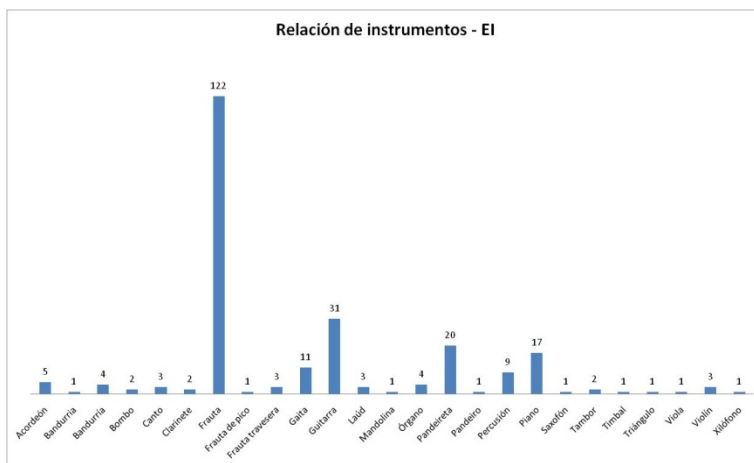


Gráfica 40 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento

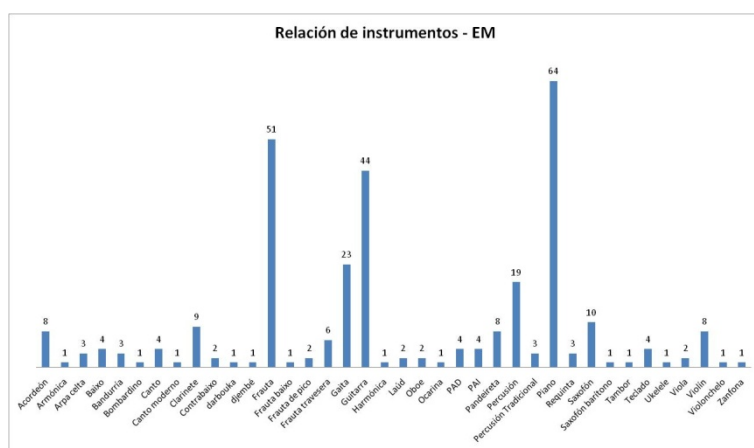
A análise dos resultados sobre as diferenzas entre as especialidades respecto á interpretación instrumental son evidentes: O 41,22% do profesorado de infantil manifesta que toca un instrumento fronte a un 94,65% do profesorado de música de primaria que imparte nesta etapa. As causas desta importante diferenza poden ser:

1. Inseguridade. Unha franxa de idade de mestres de música que non toca ten entre 28 e 33 anos, etapa docente de transición e crise dos 30, mestres con certa inseguridade na súa formación e con pouca experiencia. Non podemos explicar adecuadamente que “todas/os” as/os “novas/os” mestres de música que responden o fagan positivamente, en todo caso, fai pensar que, a formación universitaria dos últimos anos, ou a modalidade do bacharelato artístico, incluso, que a formación musical da educación primaria iniciada nos anos 90 estea a dar os seus froitos nos primeiros mestres de música, formados no sistema LOXSE, dito isto, non podemos pensar en datos concluíntes, aínda que parecen esperanzadores.
2. Falta de estudo dun instrumento: por posibilidade ou por aptitude. Os docente de música maiores de 41 anos é posible que non teñan formación instrumental, polas modalidades de acceso nos anos 90 de especialistas en música de primaria e infantil, a través de cursos de especialización (Gustems, 2003, p.328).
3. Falta de interese. É difícil contemplar esta posibilidade se un é mestre de música, pero é posible.

Tal e como podemos ver na análise revela Gráfica 41 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EI e na Gráfica 42 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EM, a variedade instrumental é moito maior no profesorado de música que no de infantil: 38 tipos de instrumentos diferentes no profesorado de música, fronte a 25 tipos de instrumentos en infantil. Observamos que case a metade (48,8%) das/os mestras/es de infantil saben tocar a frauta doce, o 12,4% tocan a guitarra e, os menos tocan a pandeireta (8%) e o piano (7%). As/Os mestras/es de música tocan case o 21% o piano, a frauta nun 17%, a guitarra nun 14,5%, a gaita nun 7,5% e a percusión en algo máis dun 6% das/os enquisados. As dúas seguintes gráficas ilustran o que acabamos de comentar:



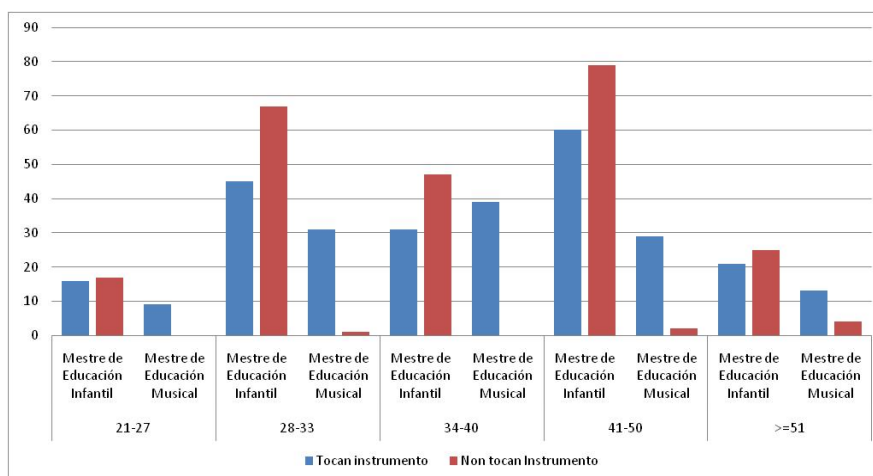
Gráfica 41 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EI



Gráfica 42 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EM

A análise destas gráficas revela que un interesante número das/os mestras/es de infantil saben tocar a fruta (o 28,57%), o que ten que ver coa formación recibida na universidade e nos estudos non universitarios das/os máis novas/os. Recordemos que as/os enquisados atópanse nese grupo de idade que comprende unha formación universitaria do maxisterio na LOXSE, e que sen embargo tiveron unha formación non universitaria máis relacionada coas reformas universitarias da formación na EXB do 1970, con importantes carencias no ámbito da formación musical. En segundo lugar, están as que tocan a guitarra, unha pequena minoría (un 7,25%), seguidas polas que saben tocar a pandeireta (un 4,68%). As mestras de música tocan, sobre todo, o piano (48,85%), seguidas das que tocan a fruta (38,93%) e a guitarra (33,58%). Neste caso, os instrumentos denominados como “cultos” (de corte clásico) destacan sobre os denominados comunmente como “folclóricos” (ou populares).

A Gráfica 43 - Distribución por especialidade e idade de coñecemento dos instrumentos ilustra a análise realizada por “grupo de idade” ao profesorado, e en relación á súa especialidade.



Gráfica 43 - Distribución por especialidade e idade de coñecemento dos instrumentos

As/Os mestras/es de infantil que tocan un instrumento, son sobre os máis novos, case a metade deste grupo de idade, e os maiores de 51 anos. Os resultados indican que case un 5% das/os mestras/es de música, que están na 2ª etapa docente, manifestan que non tocan ningún instrumento, tendo en conta que a súa materia é precisamente a música. Preocupa pensar que pasarán tempo no sistema educativo, Gustems (2003, p. 326) comenta que a formación instrumental (referíndose á fruta doce) é moi desigual na actualidade.

Tamén ocorre, sobre todo, en mestres e mestras a partir da 4ª etapa, cuxa causa pode na súa formación inicial, anterior á LOXSE, e á súa iniciación musical no maxisterio¹⁸⁷.

Os resultados da análise indican que estes instrumentos, véxanse a Gráfica 40 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento, a Gráfica 41 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EI e a Gráfica 42 - Relación de instrumentos sobre os que teñen coñecemento os mestres de EM, predominan ademais en todas as idades de maneira similar. Son instrumentos que habitualmente é posible atopar nas escolas de música, vinculados a asociacións de tipo tradicional e nos conservatorios de música.

Os resultados constatan que o instrumento estrela en todos os tramos de idade, é a fruta doce. O seguinte instrumento preferido polos mestres enquisados é

¹⁸⁷ Gustem (2003, p. 325-326) comenta que é nos anos oitenta cando se incorpora a fruta aos estudos do ciclo superior de EXG, BUP e FP, se ben esta implantación é desigual e con moito retraso. No ensino universitario a fruta doce introdúcese a partir do Plan de formación do profesorado de 1967.

a guitarra (entre os 21 e os 27, e a partir dos 41 anos). Sen embargo para os mestres de entre 28 e 40 anos o segundo instrumento empregado por máis xente é o piano e o terceiro é a guitarra. Entre os 28 e os 40 o resto dos instrumentos que os mestres se atreven a tocar son os de “corte tradicional”. É moi interesante como entre os 21 e 28 anos o piano que predomina en mestres de maior idade (ata os 40 anos) é substituído por outros instrumentos de “corte clásico” como a frauta traveseira, o violín, o contrabaixo ou mesmo o acordeón e a pandeireta. Nos maiores de 51 anos o terceiro instrumento é o violín. Estas diferenzas na preferencia por uns ou outros instrumentos poden deberse ás “modas” que existen nos centros de ensino musical, en función da sociedade, a súa evolución e o acceso a esta.

En relación ás especialidades, a/o mestra/e de música prefire os instrumentos clásicos, un 28% fronte ao 11% do profesorado de infantil, e viceversa, o profesorado de infantil nun 29% prefire os escolares fronte ao 17,55% das/os mestras/es de música. Debemos comentar que, neste caso case a metade do profesorado de infantil non responde esta cuestión, e que ata un 39,9% das/os mestras/es de música tampouco.

Prestamos agora atención ao “xénero dos instrumentos”. A diferenza de escolla entre os instrumentos en función do sexo dos mestres, está intensamente estudada nas últimas décadas, o estudo do xénero en musicoloxía, etnomusicoloxía e historia da música, son algúns dos campos desde os que se ten estudado esta perspectiva. Diversos estudos estudan este asunto. Destacamos a autoras como Green (2001)¹⁸⁸, O’Neil (en Hardgreaves e Norh (eds.), 1997), Pickering e Repacholi (2001), Mora (2007), Ramos (2003) Un estudo sobre a formación do profesorado de música conclúe que:

“Las políticas de género en música se pueden modificar no sólo mediante prácticas musicales o contenidos alternativos, sino a través del significado de la música y la experiencia musical en sí misma (Digón, 2000)¹⁸⁹, y por esta razón, considero imprescindible hacer entender a los futuros docentes de música que todo currículum está ideológicamente determinado, y que la incorporación del género a la música afecta a nuestra conciencia, a nosotros mismos y a la construcción de las nociones de feminidad y masculinidad.”

M. T. Díaz (2005, p.576)

¹⁸⁸Esta autora manifesta que existen numeros estudos que demostran en que medida existe unha preferencia por uns ou outros instrumentos en relación ao xénero, visións sesgadas dos instrumentos.

¹⁸⁹ Digón, P. (2000). Las concepciones de la Educación Musical en el sistema educativo gallego: género y música en la Educación Secundaria Obligatoria. La Coruña. Tesis Doctoral Inédita.

A tenor dos nosos resultados, existen evidentes diferenzas segundo o xénero. As docentes mestras teñen preferencia polo coñecemento dos instrumentos escolares e menos dos de corte étnicos, mentres que os docentes homes prefiren os instrumentos de corte clásico, seguidos dos escolares. É posible que isto teña que ver coa especialidade da maior parte das/os enquisadas/os. En ámbolos sexos, a análise indica que os instrumentos étnicos son os de menor dominio. Todas/os as/os docentes teñen formación instrumental recibida no maxisterio, porén, non chega á metade a porcentaxe de coñecemento que existe do instrumental escolar. Ademais, soamente unha cuarta parte do instrumental que di tocar é étnico (ou tradicional).

Sexo do mestre/Tipo de instrumento	Instrumentos de corte escolar (%)	Instrumentos de corte étnico (%)	Instrumentos de corte clásico (%)
Home	32,55%	25,55%	41,85%
Muller	44,26%	22,93%	32,79%

Táboa 16 - Distribución do coñecemento por tipo de instrumento e sexo

A formación nos instrumentos de tipo clásico está relacionada coa formación específica, da que falamos na pregunta nº 11, os escolares están vinculados cos estudos do maxisterio, o instrumental étnico, sobre todo o de tipo tradicional (gaita, pandeireta,...) realízase nas agrupacións folclóricas e tradicionais, vinculadas tamén as agrupacións de baile espalladas pola nosa xeografía galega.

A análise destes datos en relación á percepción da preparación docente desvela que o profesorado con formación instrumental ten mellor percepción da súa preparación, o 85% da mostra que responde á pregunta. É posible que existan diversas razóns:

- A satisfacción na preparación musical está condicionada pola capacidade para facer música, habitualmente cun instrumento musical, de aquí que sexa lóxico que a “maior posibilidade de tocar un instrumento” “maior satisfacción” na preparación.
- A percepción que un ten sobre a preparación en determinado aspecto está determinada polo coñecemento de ese aspecto sobre o que preguntamos, e neste caso, o mestre de música ten un maior coñecemento do obxecto sobre o que preguntamos (a educación musical e os seus materiais).

Outras análises realizadas con outras variables como a situación xeográfica indican que non existen diferenzas significativas entre os instrumentos que as/os mestras/es tocan. Isto débese a que a formación instrumental segue moi

condicionada polos estudos regrados, como a formación de réxime especial. Faltan estudos que confirmen a tendencia que observamos neste estudo en relación ao aumento dos instrumentos tradicionais (gaita, pandeireta, etc).

6.2.3.4. Percepción da formación xeral adquirida e da formación específica en aplicación e/ou deseño de materiais para a música (Preguntas 13 e 14)

Nas seguintes liñas imos abordar os resultados de análise da pregunta 13 “Se está a realizar algún tipo de formación, na actualidade, indíquea...” e da pregunta 14 “Realiza/Realizou algunha formación relacionada coa investigación, aplicación e/ou deseño de materiais para a música?”.

En primeiro lugar, debemos ter en conta que o perfil docente (infantil ou musical) inflúe na formación do profesorado, como xa vimos nos apartados anteriores, no que interveñen factores relacionados coa dimensión humana, a científica e a profesional (véxase “Capítulo II”):

“El perfil identificador de los profesores y profesoras que la escuela necesita hoy y aquí, se compone de un entramado de características personales, conocimientos y habilidades pedagógicas que deben dar cumplimiento a la dinámica social y ser suficientemente flexibles, abiertas y acomodables a las innovaciones y los imperativos que se vayan produciendo”

(Colén e Defís, 1997, p.4)

A **pregunta nº 13** fai referencia ao tipo de formación que mantén activos aos mestres e mestras no momento actual de realizaren a enquisa. Isto ofrécenos unha “radiografía” máis ou menos fiel do que nos últimos anos se oferta na formación permanente e/ou continua, pero sobre todo, do que as/aos mestras/es que están a ser obxecto da nosa análise prefiren.

Craft (2000, p. 107) considera que a formación do profesorado resulta máis enriquecedora se, ademais de formar nun aspecto concreto requerido, contempla un soporte emocional, como a que forma parte dunha rede de traballo con outros de similar condición e a que da a oportunidade de continuar a formarse. A análise desta resposta aberta da **pregunta nº 13** é de carácter cualitativo. As respostas agrupámolas en función dos significados que consideramos que poden ter ditas respostas, en función dunha tipoloxía de contidos: música, infantil, psicoloxía, pedagogía, TIC, Linguas e Outros (hostelería, manualidades,...). Interésanos saber cal é a porcentaxe de actividades formativas que dedican aos contidos musicais, en función das respostas obtidas.

Un 11,87% das/os docentes non especifica o contido da actividade que está a realizar. A nivel xeral, o 36,25% das respostas fan referencia ao estudo de contidos musicais. O 34,5% do profesorado enquisado de educación infantil di realizar algún tipo de actividade formativa relacionada coa música. Polo xeral relacionada con cursos de formación de música para a etapa (por exemplo, mencionan cursos como *medrando coa música* ou *danzas do mundo*), con formación instrumental específica realizada en escolas de música (por exemplo, *pandeireta*) e/ou conservatorio (por exemplo, *piano* e *órgano*), con educación especial (*musicoterapia*), ademais de adquirir formación musical en colaboración con compañeiros en *grupos de formación no centro*. O 65,5% do profesorado de música realiza formación relacionada coa música pero case non realizan formación para a súa aplicación na etapa infantil. A maior parte continúa estudos de formación instrumental (por exemplo a *escola tradicional E-Trad*), asisten a asociacións musicais (por exemplo, a *asociación Soutullo*), ou o seminario permanente realizado pola Profa. universitaria *Susana Herrera* ou cursos prácticos anuais, como o de *Wuytack*.

A análise destes datos revela que a formación das/os docentes de música é máis específica e variada. Estes docentes realizan formación relacionada coa música tradicional, pedagogía musical, música instrumental, ferramentas TIC, música vocal, investigación, musicoloxía, historia da música, etc.

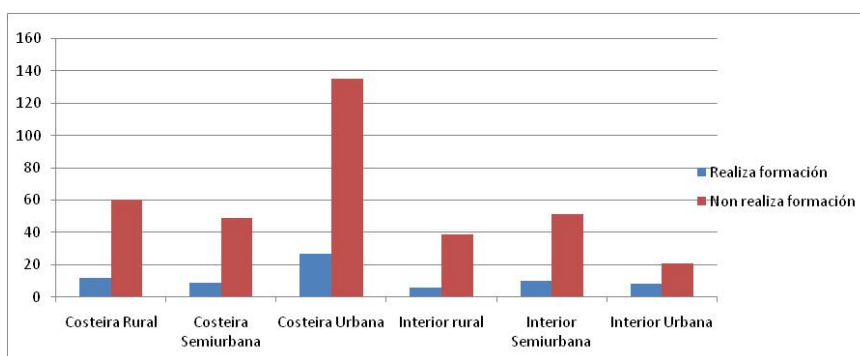
Os resultados revelan que parte do profesorado que imparte contidos musicais na etapa infanti (un 23,06%) son mestras e mestres de música con interese específico polo desenvolvemento da súa docencia na etapa infantil¹⁹⁰, e polo tanto precisan dunha formación específica neste tema. O “Capítulo II” dá boa conta da formación do profesorado nos seus diferentes mecanismos (universitario, formación de réxime especial, CFR, etc.) no que expuxemos a realidade galega, onde a formación orientada por especialidades, dificulta o acceso da formación en música ao profesorado de infantil e o mesmo fai co profesorado de música que quere acceder a coñecementos para infantil.

Os resultados desta parte do estudo, revelan que os factores que afectan ao interese formativo detectados na análise destes datos son a idade, o acceso e a oferta formativa. Este acceso ten que ver, como vimos antes, coa “zona de análise”. No “rural de interior” soamente o 15,25% dos enquisados di formarse en música para

¹⁹⁰ Cateura (1992) indica nas conclusións finais do seu estudo que unha das vías da mellora da educación musical pasa por formar debidamente ao profesorado de música nas primeiras etapas do sistema educativo (infantil e primaria).

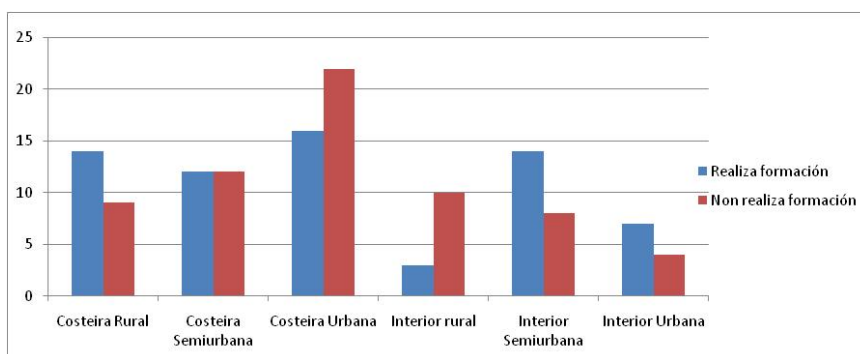
a etapa infantil, mentres un 39,02% das “zonas urbanas” de interior si se forman, a razón das posibilidades formativas e a idade. Nas “zonas de costa”, considerando a idade e o acceso, existe máis homoxeneidade na resposta. Neste caso, a idade xoga un papel importante, xa que a “zona urbana de costa” é maior que no resto e a súa formación, a pesar do acceso e as posibilidades formativas, é a menos, so un 21,18% fórmase, fronte aos “da costa rura”l, nun 26,26%. Na Gráfica 44 - Realización de formación nos mestres de infantil por zona e na Gráfica 45 - Realización de formación nos mestres de música por zona podemos ver que a diferenza está sobre todo nas posibilidades de acceso, maiores para o especialista en música:

- Á/Ao mestra/e de infantil os condicionantes que máis lle afectan, segundo os resultados do estudo, son as posibilidades de acceso (zona, posibilidades, etc.) a este tipo de formación.



Gráfica 44 - Realización de formación nos mestres de infantil por zona

- Á/Ao mestra/e de Música, aféctalle sobre todo o acceso (zona interior) e a idade das/os docentes (zona urbana):



Gráfica 45 - Realización de formación nos mestres de música por zona

A análise da **pregunta nº 14** realizámola tendo en conta a anterior, por ser complementarias e ofrecer datos que poden enriquecer os resultados de maneira conxunta.

Os resultados indican que só o 57,08% das/os enquisados realiza actividades formativas relacionadas coa investigación, aplicación e/ou deseño de materiais para

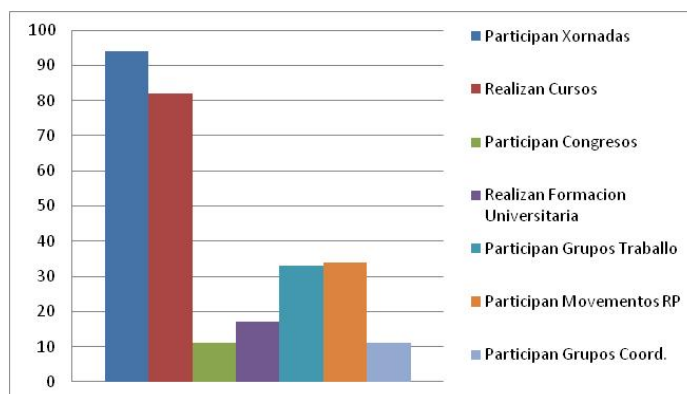
a música. Falar de formación require necesariamente falar de “modelos formativos”, definidos por Sparks e Loucks-Horsley (1990, p. 235, citados en M. D. Fernández, 2006, p. 22):

“Un diseño para aprender, que incluye un conjunto de supuestos acerca de, en primer lugar, de dónde procede el conocimiento, y en segundo lugar de cómo los profesores adquieren o desarrollan dicho conocimiento.”

A gráfica e táboa seguintes mostran a análise das modalidades de formación do profesorado que imparte música na etapa infantil. O estudo das modalidades de formación é abordado amplamente por M. D. Fernández (2003, 2006 e 2007). Villar Angulo (1996) e M. D. Fernández (2006) indican que estas actividades son desenvolvidas polos centros de formación, a administración educativa, os colectivos de docentes (MRP) e os sindicatos principalmente.

Modalidades formativas	Xornadas	Cursos	Congresos	Universidade	Grupos Trabajo	MRP	Grupos Coord.
Porcentaxes	33,33%	29,07%	3,90%	6,02%	11,70%	12,05%	3,90%

Táboa 17 - Porcentaxes das modalidades formativas



Gráfica 46 - Distribución en función da modalidade de formación

Os datos, como podemos ver na Gráfica 46 - Distribución en función da modalidade de formación e a Táboa 17 - Porcentaxes das modalidades formativas, indican que o 33,33% das/os enquisados asiste a xornadas de formación e o 29,07% fórmase en cursos formativos. Un 12,05% di que participa en MRP. Un 11,7% participa en grupo de traballo e un 6,02% asiste a actividades universitarias. Case 2/3 da mostra realizan modalidades de formación de tipo expositivo e extensivo, aspecto que concorda cos estudos realizados por M. D. Fernández (2006, p.88) no contexto galego. Existe interese pola formación en grupos de traballo e en asociacións ou movementos de renovación pedagóxica, e M. D. Fernández (2006, p. 91) afirma que os grupos de traballo e os seminarios permanentes son os máis

valorados pola/o docente. A posible causa do elevado número das/os docentes que asisten a unha formación que *a priori* non valoran débese a que a maior parte da formación docentes realízase por esta vía, o que indica que, a formación parece seguir tendo en Galicia un importante peso meritocrático.

	Xornadas	Cursos	Congresos	Universidade	Grupos Trabajo	Movements RP	Grupos Coord.
CEE	1,06%	1,21%	0,00%	5,88%	0,00%	2,94%	0,00%
CEIP	64,89%	65,85%	72,72%	47,05%	66,66%	47,05%	54,54%
CPI	6,38%	4,87%	9,09%	5,88%	12,12%	11,76%	18,18%
CPR	12,76%	15,85%	9,09%	35,29%	12,12%	29,41%	18,18%
CRA	5,32%	3,65%	9,09%	0,00%	6,06%	2,94%	9,09%
Unitarias	9,57%	8,53%	0,00%	5,88%	3,03%	5,88%	0,00%

Táboa 18 - Porcentaxes das modalidades formativas por tipo de centro

A análise dos nosos datos contrasta cos resultados do estudo realizado por J. Rodríguez (2000, p.630-633). Se ben é certo que, respecto do ensino público, tal e como afirma este autor, é maior a porcentaxe das/os docentes dos centros privados os que se forman, soamente un 15,28% do profesorado do sector privado manifesta que non realiza formación continua, fronte a un 84,7% do ensino público.

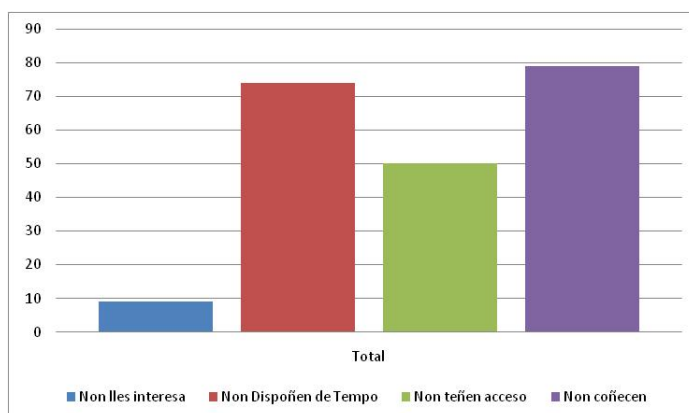
A maior parte da formación recibida nos CEE provén das universidades. As/Os enquisadas/os destes centros na análise cualitativas das respostas demandan máis formación para a súa especialidade no tema musical.

A análise revela que nos CEIP, a maior parte dos docentes prefire a realización de formación en congresos (72,72%) e grupos de traballo (66,66%), ademais de cursos (65,85%), xornadas (64,89%) e grupos de coordinación (54,54%). Isto indica que, a pesar da alta porcentaxe de actividades de tipo expositivo que a tendencia das modalidades formativas está a mudar, cara unha formación máis activa¹⁹¹.

Os resultados indican variacións en relación ao tipo de centro e a formación adquirida. No feito de compartir experiencias, os centros como as unitarias non posibilitan a formación grupal, se ben a análise cualitativa pon de manifesto a realización de actividades para compartir materiais, intercentros. Ademais, os centros privados teñen un carácter endogámico que posibilita un intercambio fluído no interior da súa rede de acción, entre centros privados doutros contextos, pero sen relación cos centros na propia contorna de acción.

¹⁹¹ Rodríguez Rodríguez (2000, p. 630) indica no seu estudo que un 14,6% con profesores do centro adquiren formación en materiais, fronte a un 54,54% como resultado da nosa enquisa, sobre os grupos de coordinación en centro.

A Gráfica 47 - Motivos polos que non participan os docentes en accións formativas revela os datos relacionados co desinterese docente por investigar ou formarse na aplicación e/ou deseño de materiais para a música.



Gráfica 47 - Motivos polos que non participan os docentes en accións formativas

O 42,91% que manifestan que non realizan actividades deste tipo, na súa maior parte (37,26%), porque descoñecían que existiran estas actividades, seguidos dos que non teñen tempo (34,90%). En menor medida (23,58%), manifestan non ter acceso. Soamente un 4,24% din que non están interesados. A análise revela que o 86,32 % son mestras/es de infantil. Estes datos están en concordancia cos extraídos por J. Rodríguez (2000, p.646-648).

Estes datos desvelan que existen cambios na formación docente dos últimos anos, porén o profesorado non nota diferenzas na calidade do recibido. Isto suxire que, se ben, estamos camiñando cara cambios importantes a súa significatividade na percepción docente require investigacións sobre a formación docente que camiñen neste sentido.

As inquietudes do profesorado non son as mesmas, como xa vimos máis arriba, en relación á idade, á experiencia, á formación recibida, etc. A continuación presentamos a análise cualitativa dos datos da mostra tendo en conta as “etapas docentes”:

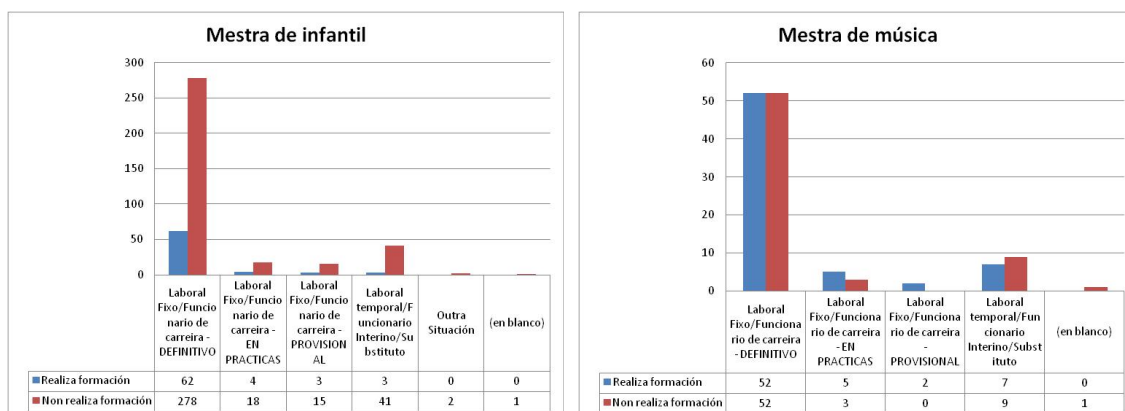
- Primeiro ciclo (dos 21 aos 28 anos): o profesorado está moi vinculado a temas relacionados coa súa especialidade. Todas/os as/os mestras/es de música realizan actividades formativas relacionadas coa súa especialidade, menos un, que se forma en TIC. As/Os mestras/es de infantil, segundo a súa preferencia formativa, segundo as respostas desta pregunta en concreto, cinco son estudos específicos da súa especialidade, psicoloxía ou pedagogía; dous realizan estudos das linguas e un sobre as bibliotecas.

- Segundo ciclo (dos 29 aos 33 anos): case todos as/os mestras/es de música teñen preferencia por contidos da súa especialidade e só dous rexistros mostran a súa inqueda por outros contidos e ningún parece ter que ver con infantil (pedagogía e linguas). As/Os mestras/es de infantil teñen unha diversidade máis ampla de inquedanzas. Observamos que, para a/o mestra/e de infantil desta franxa de idade, a música supón un aspecto importante, en segundo lugar, por detrás da súa especialidade.
- Terceiro ciclo (dos 34 aos 40 anos): O grupo de actividades relacionadas coa música seguen a ser as máis escollidas ou demandadas polos mestres de música. O profesorado de música móstrase, ademais, interesado na formación en pedagogía e psicoloxía, TIC e linguas. Ademais, a necesidade de redefinir a situación laboral leva a algúns profesionais a procurar formación en campos moi dispares como, por exemplo, a hostelería. As/os mestras/es de infantil, demandan máis actividades relacionadas coa música, seguida de formación en contidos relacionados da especialidade, as TIC e as Linguas. Neste momento, algúns profesionais, procuran outro tipo de postos dentro de educación (por exemplo, a través do acceso por oposición).
- Cuarto ciclo (dos 41 aos 50 anos): A maioría do profesorado de música seguen a preferir as actividades formativas da súa especialidade. Algún realiza actividades relacionadas co centro, como a formación en bibliotecas escolares, atención á diversidade, formación en educación artística (plástica,...) ou titoría (ciencias,...). O profesorado de infantil realiza formación relacionada coa súa especialidade, pedagogía e psicoloxía. Destaca tamén a formación en TIC e a música. Ademais, realizan formación variada relacionada co centro (biblioteca, medio ambiente e as linguas).
- Quinto ciclo (51 anos en diante): A/O profesional de música parece centrado na formación específica. A/O profesional de infantil parece estar máis interesado nos contidos de actualidade e a inclusión social.

Os resultados xerais da análise desta **pregunta nº 13** indican que a/o mestra/e de música é moi constante en relación as actividades realizadas e ofertadas. A realidade amosada no noso estudo revela que *non existe* formación para a/o docente de música na etapa infantil. As especialidades docentes condicionan a quen se dixere a formación con carácter prioritario (Díaz, 2004; Barniol, 1999; Bernal, 1999; Giráldez, 2003; Kraus, 1990, Lorenzo Yanes, 1999, 2005; Orcasitas, 1999; Oriol, 1988, 2004; Sands, 1996; Wai e Wright, 2004).

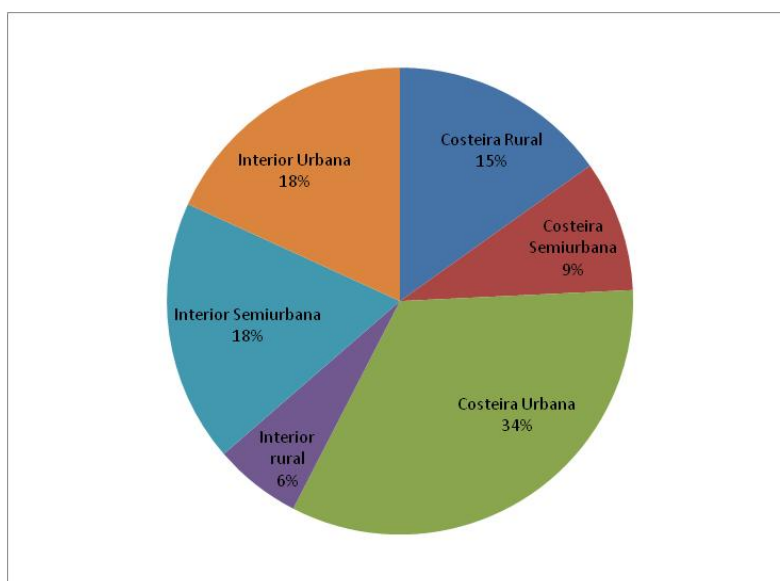
Os resultados da nosa análise camiñan en concordancia co estudo de Colén e Defis (1997 p.3), que conclúen que a/o docente de infantil solicita contidos en psicomotricidade, danza e cancións infantís, así como nos materiais e recursos curriculares. Os resultados do nosos estudo indican que a formación musical ocupa un lugar importante ao longo da vida laboral da/o mestra/e de infantil, de feito entre os 34 e os 40 ocupa o primeiro posto das actividades escollidas por esta/e especialista. Ás relacionadas coa súa especialidade tamén ocupan unha importante porcentaxe, excepto no último ciclo a partir dos 51, que parece interesarse por temas máis sociais ou de actualidade, como os temas relacionados coa inclusión social e as TIC. E xeral, hai que dicir que, a partir dos 40 a mestra de infantil preocúpase polas TIC e o estudo dunha lingua estranxeira. Á/Ao mestra/e de música nestas idades ten inquiredanzas por temas diversos. Esta variedade é constante ao longo da vida laboral da/o docente de infantil, polo seu carácter xeneralista.

A análise da **pregunta nº 14** en relación á variable persoal da situación administrativa da/o docentes revela datos que son de interese, que podemos ver na Gráfica 48 - Distribución da predisposición a recibir formación en función da especialidade e tipo de situación laboral. A formación específica en materiais musicais está relacionada intimamente á especialidade e o acceso. A imposibilidade ou dificultade de achegarse a este tipo de coñecementos por parte do mestre de infantil, a formación en centros de formación, asociacións, etc., está moi orientada á especialización e só se pode acceder á formación específica de quedar vacantes, cousa que é pouco habitual, existindo incluso listas de espera para acceder a esta formación. En infantil, só un 16,47% realiza este tipo de formación continua, porque non hai acceso, porén un 50,38% realiza este tipo de formación. En música, como cabía esperar, en relación ao comentado no “Bloque A”, forma parte da formación continua dos docentes en situación definitiva, que contan con certa experiencia realizan actividades de formación, ademais, como xa vimos, atópanse nesa etapa na que a innovación e o cambio son moi significativos.



Gráfica 48 - Distribución da predisposición a recibir formación en función da especialidade e tipo de situación laboral

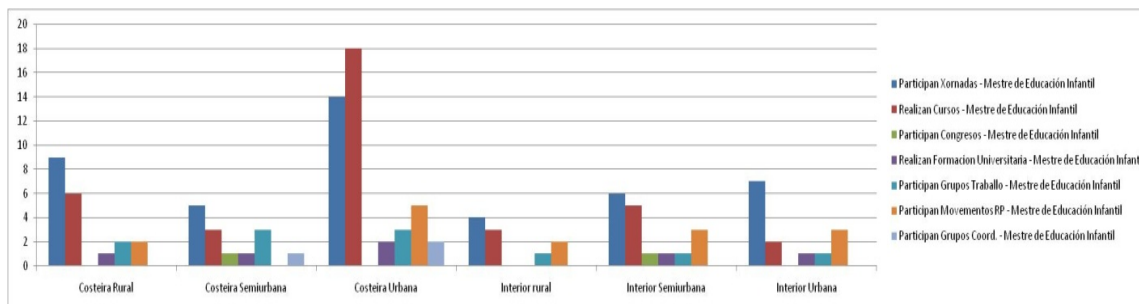
Así, tamén, o é para os que están na etapa de incorporación, para os que, ademais da puntuación adquirida na fase de oposición pola formación realiza, interézanse moito pola súa actualización. En relación aos demais, atópanse nunha situación de relativa inactividade, pola aparente estabilidade que fai que o seu interese por formarse decaia. Ata un 33,15% non responde esta cuestión.



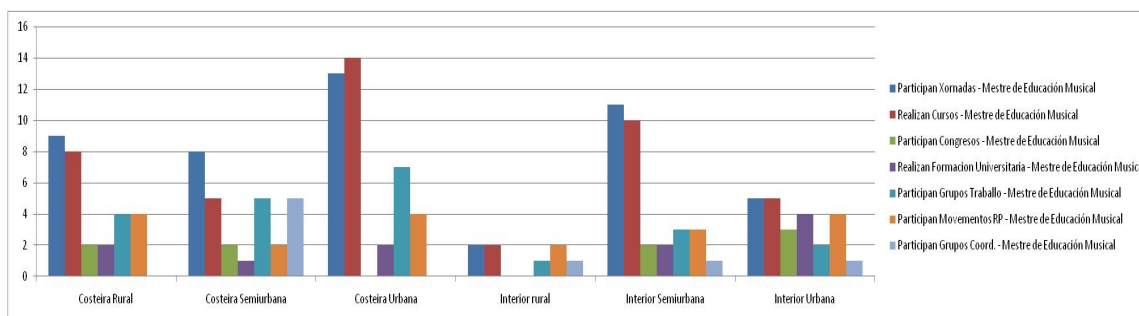
Gráfica 49 - Distribución por zonas dos mestres que reciben formación universitaria

Se analizamos o lugar onde traballan as/os nosas/os enquisadas/os, podemos comprobar que nas “zonas rurais” non aparece a formación universitaria como formación continua (Gráfica 49 - Distribución por zonas dos mestres que reciben formación universitaria), pola contra, en todos os casos está moi estendida a modalidade de xornadas e cursos. Os congresos na “zona costeira urbana” tamén escasean. A análise revela que existe unha importante participación nas zonas de

interior dos MRP (NEG, Escola Viva, ASPG, etc.), e que veñen demandando ao longo destes anos a falta de actividades nas “zonas de interior”.



Gráfica 50 - Distribución do tipo de formación por zonas dos mestres infantil



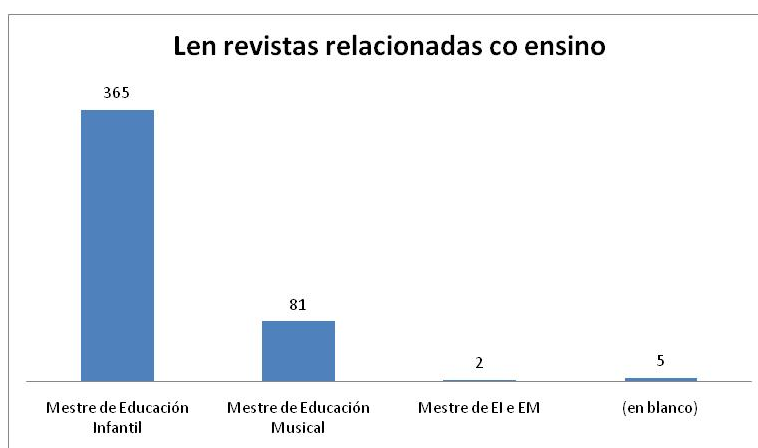
Gráfica 51 - Distribución do tipo de formación por zonas dos mestres música

Os resultados desta análise revelan que a formación é predominantemente pasiva e presencial, onde as modalidades de formación que realizan as/os docentes galegas/os é de cursos e xornadas. González Maura e González Tirado (2008, p. 187-188) consideran que o desenvolvemento das competencias profesionais pasan por ter en conta, hoxe, un enfoque persoal e dinámico, de xeito que a formación estea baseada na participación do profesional que, como persoa integral, debe construír e por en acción as súas capacidades, incorporar as súas calidades motivacionais e cognitivas de maneira que poida desenvolver unha actuación profesional eficiente, calquera que sexa o ámbito no que deba desempeñar o seu labor. En relación ás competencias, e na mesma liña do desenvolvemento das competencias profesionais podemos citar a vidersas/os autoras/es como Fernández, R. (2004), M. Alsina (2006), Rodríguez Esteban (2007), Ceinos (2008), Cremades (2008), V. González e R. M. González (2008), Carbajo (2009). González Maura e González Tirado (2008, p. 187-189) expoñen a necesidade de realizar un cambio centrado nas capacidades do individuo que aprende para superar a visión conceptualista e sumativa dos coñecementos.

6.2.3.5. Percepción da formación especializada na bibliografía actual (Pregunta 15)

Presentamos agora os datos da análise, das/os nosas/os enquisadas/os, da pregunta nº 15 “Le revistas (libros, etc.) relacionadas co ensino?”, que ten que ver coa utilización de revistas coa finalidade de formarse. A idade, a zona xeográfica onde exerce ou o sexo non inflúen no número de mestras ou mestres que len revistas.

A Gráfica 52 - Distribución por especialidades dos mestres que len revistas relacionadas co ensino mostra que un 83,52% so profesorado de infantil le revistas de educación fronte a un 63,36% de educación musical. Isto parece indicar que existe unha maior necesidade de actualización por parte do profesorado de infantil que polo de música, dato que analizamos na *pregunta nº 10*.



Gráfica 52 - Distribución por especialidades dos mestres que len revistas relacionadas co ensino

Os resultados obtidos desvelan que as revistas máis lidas son as que teñen que ver coa etapa infantil, e son maioritariamente do profesorado de infantil, seguidas das xerais. Se ben, destaca *Eufonía*, como revista musical.

As revistas de carácter práctico (actividades, tarefas, desenvolvemento didácticos, etc.) destacan sobre as demais. Isto está en relación a/o interese profesional docente, que procura nas súas lecturas material que pode aplicar na aula de maneira sinxela e case inmediata, tendo en conta as características do contido destas revistas (*Maestra Infantil*), así como a súa calidade (*Aula Infantil*). A *Revista Galega de Educación* aparece entre as tres primeiras revistas máis mencionadas polas/os enquisados o que da significatividade á importancia da contextualización que ten o maxisterio nas aulas infantís. A análise indica, ademais, que *Eufonía* ocupa un quinto lugar nas revistas máis lidas o que indica que é unha revista de música moi lida entre os enquisados. Entre as revistas máis lidas atopamos tamén, *Cuadernos de Pedagogía* e *Magisterio*, revistas de importante difusión e moi coñecidas, porén

utilizadas en menos dun 10% por parte das/os enquisados. A seguinte gráfica mostra estes resultados:

Revistas do ámbito	Porcentaxe de utilización
Maestra Infantil	25,36%
Aula Infantil	18,68%
Revista Galega de Educación	9,70%
Cuadernos de Pedagogía	8,56%
Eufonía	3,86%
Magisterio	2,61%
Revista Galega do Ensino	1,88%

Táboa 19 - Relación de revistas con porcentaxes

O estudo de J. Rodríguez (2000, p. 596-603), tendo en conta as diferenzas entre estudos (profesorado, materiais, etc.) revela, en relación á utilización de unidades didácticas que veñen nas revistas, datos algo diferentes de utilización, case dez anos máis tarde.

Os resultados indican que a *Revista Galega de Educación* (3ª en importancia no estudo de J. Rodríguez, 2000) e *Magisterio* (4ª en importancia naquel estudo) son empregadas de maneira máis importante na actualidade que hai dez anos. Entre as razóns que barallamos está un cambio de imaxe e a calidade dos contidos educativos. Así e todo, *Cuadernos de Pedagogía* (1ª en importante naquel estudo) e a *Revista Galega de Ensino* (2ª en importancia no estudo mencionado), parecen ser menos interesantes para o profesorado que traballa actualmente na etapa infantil.

A comparación destes estudos revela, tamén, que ten variado o costume do ensino en relación aos hábitos lectores da docencia. Apenas prestamos, como docentes, atención ás revistas de investigación, e as de divulgación non terminan de integrarse no traballo docente de maneira xeral. Tal e como indica J. Rodríguez (2000, p.596) “en termos xerais o profesorado no coñece este tipo de unidades”, referíndose ás que aparecen publicadas nas diferentes revistas de divulgación educativa. Neste sentido, naquel mesmo estudo (J. Rodríguez, 2000, p. 598), *Escuela Española*, *Cuadernos de Pedagogía* e *Magisterio Español* aparecen como as revistas nas das que as/os enquisados demostran un maior coñecemento das unidades didácticas que alí aparecen. O noso estudo revela que *Cuadernos de Pedagogía* e *Magisterio Español* seguen a ser lidas, porén as de tirada galega (*Revista Galega de Educación*) e as especificamente musicais (*Maestra Infantil* ou *Eufonía*) cobran un interese maior que estas. *Escuela Española* sen embargo ten un interese moito menor (menos dun 1% manifestan ler esta revista), o cal é bastante

sorprendente. Debemos insistir na cautela da comparación destes datos, entre estudos ben diferenciados. Así e todo, en xeral, son datos posibles de contrastar, a *grosso modo*.

Tal e como acontece no estudo de J. Rodríguez (2000, p. 599) existen outras revistas que, así e todo son de representatividade moi baixa, como *Padres y maestros*, *Escuela en acción*, *Innovación educativa*, *Leeme*, etc.

Unha serie de motivos (J. Rodríguez, 2000, p. 600-603) condicionan estas respostas, tamén neste estudo, como son:

- O profesorado le revistas de tirada comercial, difusión ampla e cun importante compoñente práctico. Queda de manifesto o descoñecemento do profesorado sobre determinadas revistas de ensino. O carácter científico dalgunha delas, así como a súa asociación a ese carácter fai que a crenza da desconexión entre teoría e praxis propicie a non utilización delas.
- O importante peso dos materiais didácticos tradicionais (como a guía didácticos, as fichas editadas, etc.) fan que o profesorado non amplíe o seu coñecemento sobre o seu labor, limitando a súa lectura profesional e deixando de ler as revistas educativas.
- As características dos contidos de determinadas revistas non sempre resultan de interese práctico para un profesorado que demanda, ademais, un importante compoñente de aplicabilidade na súa aula. Polo tanto, as características específicas deses contidos fan que adaptalas e contextualizalas requira dun traballo adicional, que a/o docente non sempre está disposto a asumir.
- A importancia das revistas galegas pode ter a súa motivación no desenvolvemento da divulgación de material escolar propio, de vivencias actualizadas e necesarias en tempos cambiantes. Pero sobre todo, pensamos que a importancia da lingua xogou un papel decisivo na maior utilización deste recurso de formación docente persoal.

De maneira resumida, os resultados desta pregunta, de carácter descritivo e cualitativo, confirman que existe unha inquietude docente por saber, á vista da cantidade de rexistros sobre as lecturas que fan os docentes (958 entradas).

Unha análise temática revela que destacan os temas relacionados coa pedagogía infantil, musical ou de tipo xeral (como o construtivismo, a infancia, os métodos de aprendizaxe, ou a arte). Entre as revistas máis lidas están as comerciais

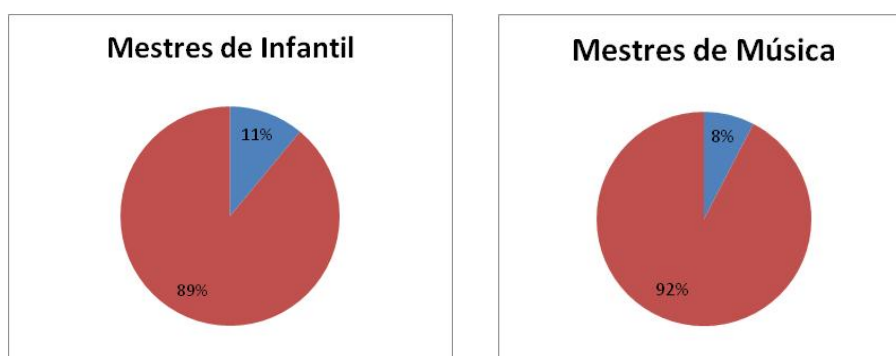
e eminentemente prácticas, como *Maestra infantil*, pero tamén están aquelas máis especializadas como *Aula infantil*. En relación á educación en xeral as de tirada autónoma, como a *Revista Galega de Educación*, xunto con outras nacionais, como *Cuadernos de Pedagogía*, son as máis lidas, seguidas de Magisterio, son as máis representativas, no noso estudo.

6.2.3.6. **Percepción da necesidade e suficiencia da formación en didáctica e uso, deseño e avaliación de materiais didácticos e musicais (Pregunta 16, 17 e 18)**

As preguntas nº 16, 17 e 18 fan referencia á suficiencia que considera a/o docente enquisada/o dos materiais didácticos e musicais tanto para a súa utilización na aula, relacionados cos mecanismos de formación neles como no coñecemento, uso e avaliación deses materiais. Trátase dun exercicio de metacognición sobre o interese que ten para a/o mestra/e enquisada/o a formación recibida en relación aos materiais, en relación aos mecanismos que coñece ou aos que tivo acceso e á suficiencia do que sabe sobre o tema. A idade, a situación xeográfica e o tipo de centro non desvelan diferenzas significativas para o estudo desta pregunta.

A análise das respostas da pregunta nº 16 “Considera necesaria unha formación específica nos materiais didácticos e musicais para o desenvolvemento da súa actividade docente na etapa infantil?” revela que o 89,95% do profesorado enquisado considera que é necesaria a formación en materiais didácticos e musicais para o desenvolvemento da súa actividade na etapa infantil, desta porcentaxe un 89,20% son mestres de infantil e un 92,36% pertencen ao profesorado de música.

Soamente o 10,05% do profesorado enquisado considera que non é preciso formarse neste tema. O 7,63% é profesorado de música e o 10,80% son de infantil.



Gráfica 53 – Necesidad de formación específica nos materiais didácticos por especialidade

Non existe unha diferenza significativa, como vemos na Gráfica 53 – Necesidad de formación específica nos materiais didácticos por especialidade entre a consideración dos mestres, segundo a súa especialidade, porén hai máis

preocupación por este tema por parte dos mestres especialistas en música, pola súa formación maior. Ata un 3% máis dos mestres de infantil consideran que non é necesaria unha formación específica en materiais didácticos e musicais para o desenvolvemento da actividade docente na etapa infantil. Isto revela que a maior coñecemento máis interese por saber sobre o tema.

Para a comprensión dos datos obtidos nesta pregunta ordenamos as respostas por similitudes e mostramos, para a súa análise descritiva a importancia que pode ter (segundo a percepción docente) formarse en materiais:

- **Básico para o desenvolvemento infantil**

Moitos docentes consideran que o desenvolvemento da/o nena/o a estas idades é o máis importante e o coñecemento nos materiais dispoñibles contribúe a isto. O coñecemento dos materiais propicia unha elección adecuada dos materiais en función da idade. Ademais, amplía o abano de criterios de avaliación dos materiais didácticos e musicais, así como das posibilidades de aprendizaxe do alumnado.

- **Básico para a selección dos materiais adecuados**

Para un importante número de docentes a selección dos propios recursos é a finalidade de formarse neles.

- **Básico para o desenvolvemento do currículo**

Outros consideran que o currículo é o que condiciona a necesidade de formarse en materiais didácticos e musicais. O seu coñecemento pode contribuír a un mellor desenvolvemento do currículo educativo. Moitas/os docentes pensan que o nivel musical do alumnado é baixo e o coñecemento dos recursos podería contribuír a mellorar esta situación.

- **Básico como parte fundamental do perfil docente**

Este é considerado por moitos como unha motivación para a formación en materiais didácticos e musicais: a autonomía do mestre, estar preparado, ser máis variado, factor de calidade (motivador, útil, interesante, eficaz,...), para actualizarse ou por considerar que ten poucos coñecementos, e para ter máis seguridade persoal.

O perfil docente, como xa comentamos, condiciona a formación á que se ten acceso, xunto coa ambigüidade formativa inicial e a súa formación enfocada a etapa de primaria, a formación musical, pero sobre todos de didáctica musical é escasa da docencia infantil.

A formación en materiais é importante, ademais, para conseguir unha maior autonomía docente, de maneira que poida coñecer as características dos materiais, a súa utilización, etc., para que a súa utilización, creación e desenvolvemento se propicien da autonomía docente.

A variedade é unha condición da docencia na infancia, xa que a capacidade do alumnado de infantil a permanecer co mesmo material é limitada e precisa de cambio continuado. Esta motivación que explicita o docente, responde máis a unha necesidade organizativa.

A calidade docente pasa por considerar o perfil da docencia. Esta entra en xogo a través da pertinencia e tipoloxía de materiais utilizados na aula infantil.

A realidade, tal e como podemos recoller da nosa experiencia, é que por motivacións políticas e de “ocupación” de lagoas no sistema educativo, contamos con docentes de educación musical primaria exercendo na etapa infantil, e con docentes de infantil que, como contan con especialista en música, unha sesión semanal descoidan o traballo musical nesta etapa. A ambigüidade docente só provoca unha calidade ambigua no sistema difícil de avaliar pero con resultados de precariedade evidentes.

- **Básico para a organización didáctica da aula**

Este é outro factor que destacan as/os docentes para formarse en materiais didácticos e musicais: para sacarlle máis partido aos materiais na aula, para contribuír á innovación educativa. Ademais, a música é un importantísimo elemento de motivación.

- **A falta de recursos (materiais e humanos)**

Esta é outra das motivacións que as/os enquisados consideran que fai necesaria a formación neles: non hai material para infantil, para ter máis recursos, porque non hai especialista.

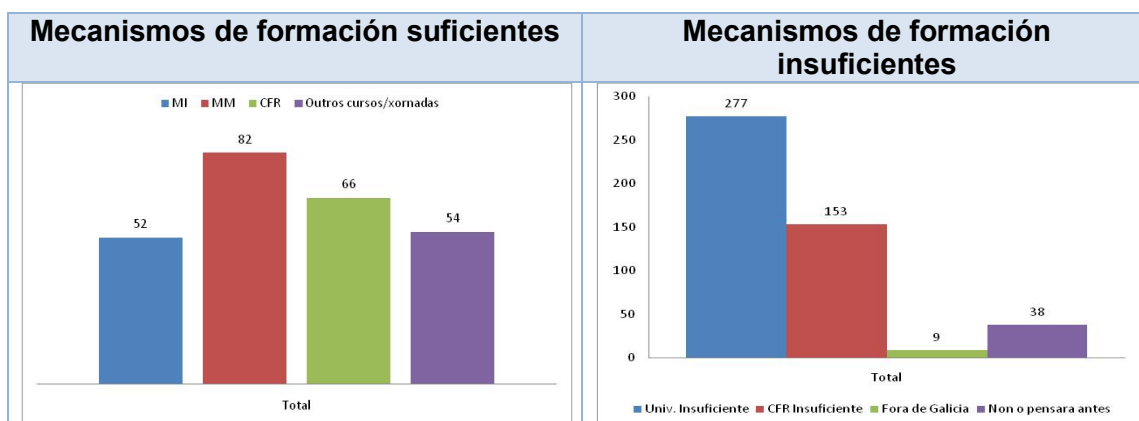
A análise dos resultados en función do “tipo de centro” ao que pretencen as/os enquisadas/os revela que as/os mestras/es de educación infantil que están en contacto con mestres especialistas en música, o que está en relación ao tipo de centro no que exercen, están máis preocupados pola formación específica en materiais didácticos e musicais para o desenvolvemento da actividade docente en infantil, mentres que as mestras/es de infantil que están soas/ós, polo xeral, nas unitarias e/ou nos CRA, móstranse menos preocupadas/os por este tema: ata un 4% máis de mestras de infantil de unitarias non consideran necesaria a formación

específica. Nos CRA esta porcentaxe elévase a un 12% en relación aos centros agrupados.

É posible que sexa porque, nas unitarias, sinten máis esta necesidade pola soidade, mentres que nos CRA aínda estando soas, teñen a *seguridade* de que o especialista en música non lles vai faltar, mentres que nos centros grandes, ao dar prioridade á educación primaria, en moitos centros, os especialistas *non obrigatorios* (inglés ou educación fícias) acaban por non impartirse na infantil, por falta de *horario*.

En base ao reflectido ata o momento, podemos pensar que a/o mestra/e de música procura mecanismos de aprendizaxe nesta etapa sobre a marcha (por carecer doutras maneiras), mentres está a desenvolver este labor. No CRA o xeito específico de traballar (as reunións, a organización do centro, etc) propicia unha maior comunicación e formación. Nos casos de EEI, ocorre que o mestre que imparte en infantil é tamén especialista en música (como vimos no “Bloque A”), polo que o aporte das dúas especialidades pode ser o motivo polo que algúns non consideren isto como unha necesidade formativa. Tanto no CPR como no centro especial, a necesidade é do 100%.

A análise da **pregunta nº 17** “Considera suficientes os mecanismos de formación en materiais de música no ámbito infantil?”, que ten que ver coa percepción dos mecanismos de formación en materiais musicais para a etapa infantil, indica que só o 34,75% dos rexistros da mostra produtora de datos considera suficientes os mecanismos de formación existentes, aqueles que analizamos nas “preguntas 11, 13 e 14” especificamente. Mentres, o 65,25% dos rexistros manifestan a necesidade de crear mecanismos de formación adecuados para facer fronte á formación nos materiais didácticos e musicais para a etapa infantil.



Gráfica 54 - Consideracións sobre a formación

Os datos que se mostran na Gráfica 54 - Consideracións sobre a formación revelan que o maxisterio musical (MM) é o mellor valorado (o 32,28% dos rexistros positivos). A redor dun 20% do profesorado pensa que os mecanismos existentes son suficientes, destacando o maxisterio infantil e outras actividades realizadas en asociacións e colectivos específicos. Porén, os datos desta pregunta salienta que o 67,39 % dos rexistros indican que a universidade é un mecanismo formativo insuficiente en materiais didácticos e musicais para a etapa infantil. Isto revela que a formación en contidos musicais (que se realizan preferentemente no maxisterio musical) inflúe directamente no desenvolvemento das actividades relacionadas coa formación en materiais didácticos e musicais. Ademais, a formación musical recibida no maxisterio infantil preséntase como moi insuficiente, como observamos da análise destes datos.

Os centros de formación e recursos (CFR) obteñen o segundo posto en relación ao interese que ten este mecanismo na formación docente. O 25,98% dos que responden positivamente consideran que é un mecanismo suficiente. Ata un 65,10% dos rexistros indican que é un mecanismo insuficiente para a formación en materiais.

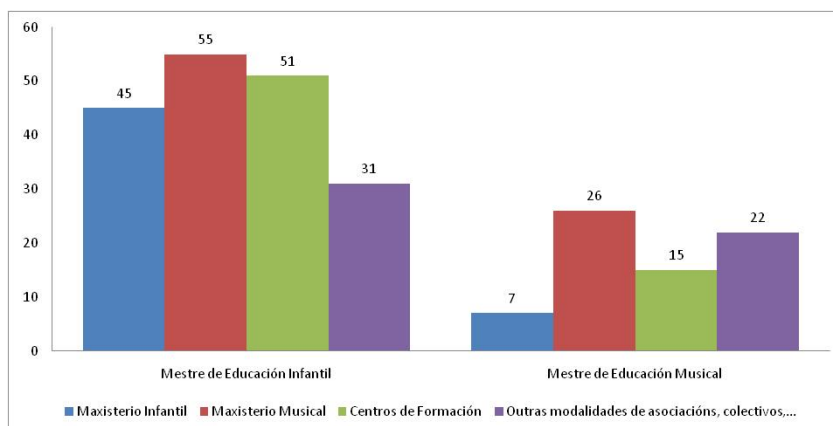
Case un 2% dos rexistros indican que a formación axeitada a procuran fóra de Galicia.

Ademais, case un 8% dos rexistros indican que un interesante número de docentes non pensara antes nesta cuestión, da necesidade formativa dos materiais, para levar a cabo o seu labor docente de maneira eficiente.

Debemos insistir na necesidade de formar ás/aos futuros docentes da etapa infantil en materiais didácticos e musicais, e esperar que os centros de formación e demais colectivos dedicados á formación continua, solventen a importante lagoa que, segundo revelan os datos deste estudo, analizamos aquí.

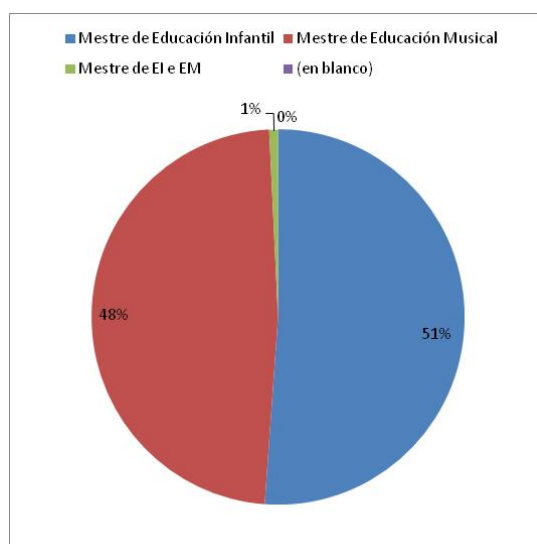
A análise por especialidades, vomo vemos na Gráfica 55 - Valoración positiva por tipo de formación segundo a especialidade do docente revela que a formación no maxisterio musical é valorado de xeito positivo polas/os dúas/dous especialistas, o 30,22% dos rexistros son de mestres/as de educación infantil e o 37,14% de mestras/es de música. Os mecanismos formativos do centro de formación de recursos (CFR) é mellor valorado polas/os mestras/es de infantil, un 28,02% dos rexistros correspóndense con el/ela, mentres que un 21,43% son de música. Porén a/o mestra/e de música valora mellor que os mecanismos obtidos noutras asociacións ou colectivos, o 31,43% dos rexistros son desta/es especialista fronte ao

17,03% dos rexistros de infantil. O maxisterio infantil é pouco valorado polas dúas especialidades como un adecuado mecanismo de formación en materiais musicais para a etapa infantil (música un 10% dos rexistros e infantil un 24,72% deles). A gráfica ilustra os datos que acabamos de comentar:



Gráfica 55 - Valoración positiva por tipo de formación segundo a especialidade do docente

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da última cuestión do “Bloque B”. Esta **pregunta 18** “Considera suficiente a súa formación en relación ao uso, deseño e avaliación dos materiais de música en infantil?” fai referencia, a unha cuestión perceptiva, a consideración que a/o mestra/e enquisada/o ten sobre a formación propia que ten en relación ao uso, deseño e avaliación dos materiais de música en infantil.



Gráfica 56 - Distribución por especialidade dos mestres que pensan que teñen formación suficiente en materiais

A análise destes datos, reflectida na Gráfica 56 - Distribución por especialidade dos mestres que pensan que teñen formación suficiente en materiais indica que un 48,46% do profesorado de música pensa ten suficiente formación no

uso, deseño e avaliación dos materiais de música en infantil, mentres que deles só un 20% pensa que é necesaria unha formación en materiais didácticos e musicais e un 43,07% di que son suficientes os mecanismos existentes. Do profesorado de infantil que pensa que ten suficiente formación no uso, deseño e avaliación (un 51,54% das respostas) o 44% pensan que os mecanismos existentes son suficientes e un 33,85% que é necesaria esa formación en materiais didácticos e musicais para infantil. Só o 23,06% do profesorado desta enquisa pensa que está formado no uso, deseño e avaliación dos materiais de música para infantil, o cal está en correspondencia coa pregunta anterior, na que pouco máis do 35% das respostas falan a favor dos mecanismos existentes. Se prestamos atención ao número de enquisados segundo o perfil vemos que só o 15,33% do profesorado de infantil contesta positivamente esta pregunta, fronte a un 48,09% do profesorado de música.

Barallamos dúas posibilidades en función dos resultados obtidos nesta cuestión:

- A preparación docente inflúe na percepción da formación. Existen diferenzas importantes entre a opinión docente das/os especialistas de infantil e as/os de música.
- A formación instrumental abarca unha importante parcela do interese na percepción da formación. As/os docentes con formación instrumental teñen unha maior sensibilidade á comprensión da necesidade de incorporar os materiais musicais nas tarefas cotiás das aulas infantís.

6.2.3.7. Síntese da dimensión do Bloque B

Os resultados dos datos analizados neste apartado revelan que a percepción docente sobre a formación está vinculada, entre outros factores como a experiencia, o tipo de centro, etc., á cultura musical dos docentes (Fubini, 1994; Bruner, 2001; Reich, 2005) e á ensinanza musical tradicionalmente asumida durante a pasada centuria no noso país:

“Paderborn, considera que a ausencia de estudos sobre el desarrollo en los adultos (de la música) se debe a que, hasta 1980, éstos se limitaron a la infancia y la adolescencia. El tema de las habilidades musicales en edad adulta no existía para la psicología del desarrollo porque se consideraba que concluía al final de la adolescencia. Los investigadores se inclinaron por los orígenes del desarrollo musical que, según los fundamentos de la psicogenética, se encuentran en la infancia.”

Gembris, 2002, p. 44-45, citado por I. S. Carbajal Vaca, 2007, p. 3

A percepción da importancia que ten na educación musical asociada ao talento e a aprendizaxe temperá dificulta a percepción de moitos docentes cara unha

apreciación positiva ante as súas posibilidades como profesionais competentes para impartir a música na etapa infantil. Os resultados revelan a necesidade de abordar a pedagogía musical nos centros especializados de música, pero tamén unha maior atención na formación específica do profesorado tendo en conta os materiais didácticos e musicais:

“Para Willems las deficiencias de la educación musical son la consecuencia de la ausencia de formación psicopedagógica en los conservatorios y a la ignorancia de quienes aún consideran que el talento musical es innato; no comprenden que existe una educación del talento.”

Willems (2001, pp. 15-16)

Hargreaves (1998, p. 5) considera que a educación musical (referíndose aos conservatorios de música) é a “transición máis o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades musicales a personas que participen máis o menos voluntariamente en dichas adquisiciones” e ademais, a educación musical europea pretende “preparar a las jóvenes generaciones para todos los idiomas, para todas las formas de música, para todos los rasgos constitutivos del lenguaje musical, como enfoque universal”. Isto é algo inconcibible na formación musical do adulto que ademais, debe ser competente na súa profesión docente, no caso que nos ocupa. É importante, neste punto, ter en conta os traballos de autoras/es como Carbajal (2007).

A importancia do docente na aprendizaxe musical da/o nena/o pequeno ten un interese elemental, se consideramos que é as posibilidades, a partir da motivación que na/o docente se esperta, tendo en conta o expresado nas liñas anteriores, facéndolle participe do que aprende como adulto e do que en consecuencia pode ensinar de maneira intencionada nos materiais didácticos e musicais, cando falamos de música.

Neste sentido, a importancia da/o docente na etapa infantil é dobremente importante, desde o punto de vista de neurociencia, xa que somos as/os adultas/os que pasamos un tempo valioso coa/o nena/o pequeno, desde o punto de vista do desenvolvemento social, e a imitación é unha das características básicas desa aprendizaxe:

“Anyhow, during the brain developing phase parents, care givers, siblings, and peers are the most important, powerful, and influential agents for the developing child (...).

Learning itself is an auto-fostering process which is based on a particular bio-feedback. This circle of self-regulated learning can be disturbed or reinforced by teaching strategies; in any case it should be recognized and respected.”

(Hüther, 2000; citado por Gruhn, 2004, p. 2)

A configuración dun perfil docente (Carbajo, 2009) competente, pasa por situar a súa responsabilidade en función das súas posibilidades. Neste sentido, consideramos que o autoconcepto e a práctica son aspectos fundamentais. A formación en materiais didácticos e musicais, á vista dos resultados, é un aspecto básico a traballar pola didáctica no desenvolvemento de tarefas de aprendizaxe neurodidácticas:

“Based on neurobiological knowledge upon learning, we can conclude with some recommendations:

1. Mental representations need time to develop. Therefore, we must concede enough time for students to gather experiences.

2. The brain reflects all practical embodied experiences. Therefore, students need many options to prime the brain for learning and to install the most efficient neural networks.

3. Not the content, but the context, i.e. the relation between the elements of a content, creates meaning.

4. The learning of meaning must be closely related to the sensitive phases when the brain is best prepared to process and store new information.

5. Learning is best accomplished if positive feelings can be attributed. The best chance for a new content to be preserved in memory is that we arrange a learning situation in which learning can produce pleasure. Motivation is nothing implemented artificially into the teaching process, rather motivation is a consequence of successful learning, it is kind of a self stimulation that we want more of what makes us happy. This auto-poetic systems, i.e. that we get involved into a process not for concrete benefits, but for the action itself, the goal of which is given by itself, is the prerequisite for what Csikszentmihalyi (1975) has called "flow"

6. Teaching music should always focus on procedures that can help the students to develop mental representations of musical, not theoretical or verbal issues. Mental representation is the crucial issue in "neurodidactics". However, mental representations can only be developed by the students themselves, but as educators we are responsible to arrange stimulating learning settings and to present new elements in a partly known and attractive context which is meaningful in itself and catches students' interest. Therefore, the structure of teaching must be adopted to the biological and physiological conditions of the developing brain.”

Preiss (1998, citado por Gruhn, 2004, p. 5-6)

Deste xeito, a través do coñecemento, utilización e valoración dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil contribuímos como docentes competentes ao desenvolvemento da/o nena/o da etapa infantil, a través da realización de tarefas significativas, ricas e motivadoras. Podemos levar un punto máis aló o proceso de ensino e aprendizaxe desde un punto de vista, fundamentando o coñecemento curricular nas posibilidades do alumnado (Gardner, 1999; Hentig, 1993, citado por W. Gruhn, 2004, p. 7).

A/O docente que traballa na etapa infantil comprometido co ensino debe incorporar a investigación e o estilo innovador no seu quefacer habitual, “ya que integral la *actitud de investigación* en la actuación ordinaria en el centro y aula es plantear la docente como *una hipótesis abierta a la mejora sistemática de la misma*, como una inquietud interrogativa permanente que impulsa al profesor a generar un *estilo personal y compartido de identificación, solución y apertura de problemas.*” (Medina, 1991, p. 110). Desta maneira a/o docente traballa dos materiais didácticos e musicais ao seu alcance, procura aqueles da innovación e actualización educativa, e responde á demanda da infancia, no desenvolvemento dun proceso de ensino e aprendizaxe rico e estimulante, adaptado ás características diversas de cada alumna/o. Segundo Gage (1990, citado en Medina, 1991, p. 111) entre os roles e tarefas que destacan nun docente investigador está a capacidade de seleccionar os medios pertinentes e o formulamento de procesos ricos en novos problemas:

“(…), los usos reflexivos de los materiales nuevos convierten tales usos en parte de innovaciones, vale decir que los usos de materiales no responden a una mera transición de artefactos al aula sino que tienen una dimensión personal, genuina de los procesos de innovación. Esta dimensión actitudinal del trabajo de los maestros en relación con los usos de los medios está condicionada por un contexto escolar y cultural dados, los que hace más necesaria que nunca una perspectiva crítica sobre tales usos (A. Bautista, 1994).”

Gallego Arrufat (1994, citado por Paredes, 2000, p. 2

No estudo do pensamento docente en relación aos materiais didácticos e musicais, temos en conta os mitos identificados por Britzman (1991, pp.223 e ss., citado por Paredes, 2000, p. 4) que manteñen, autorizan e fomentan o exercicio illado, descontextualizado e pouco reflexivo da docencia. Aspecto que se constata na análise da actualización formativa a través das lecturas especializadas, así como na no baixo nivel que alcanza o traballo en equipo como modalidade formativa, se ben, debemos denotar o seu ascenso, en función da idade.

Elliot (1995; *Apud.* Jesús Tejada, 2004, p. 16) propón empregar o verbo *musicing* para expresar a idea de que para comprender e valorar a música, a persoa ten que tocar, cantar, bailar,... facer, o que supón, necesariamente, ter en conta os materiais. Jesús Tejada (2004, p. 16-18) enfatiza que é a única forma correcta de comprender a música é no desenvolvemento de cada unha das súas dimensións. Deste xeito, propón a unión das dúas posturas do pragmatismo musical, a reprodutiva e social, e a creativa e individual. A tendencia do utilitarismo (ou referencialismo) ve na música un instrumento útil para a consecución de obxectivos que lle son alleos: o fomento das destrezas sociais, a mellora da capacidade intelectual ou o desenvolvemento de habilidades cognitivas. Como este autor, compartimos a idea de que pode resultar moi interesante na educación musical, pero só despois de considerar esta disciplina na filosofía dos produtos e procesos musicais como propia.

O coñecemento e utilización de materiais didácticos e musicais, onde os instrumentos musicais xogan un papel básico na infancia (Piro, 2009), revelan que o profesorado precisa dunha preparación maior nestes materiais, para un desenvolvemento apropiado nas aulas infantís.

Non debemos esquecer que, o concepto de educación musical é moi diverso en función da súa historia, do seu contexto e da importancia que os seus axentes lle conceden. Jorgensen (1997) denuncia que nas escolas estatais, a definición de educación musical desenvólvese no medio de obxectivos incompletos e niveis de instrución elementais e intermedios, cunha insatisfactoria base sobre a que se tenta construír o paradigma de educación musical: esquecese de mirar para fóra, onde teñen lugar importantes procesos de formación musical extraescolar; desenvólvese dun xeito sesgado, desde un punto de vista cultural; obsérvase como forma de control e non como un xeito creativo de desenvolvemento da comunidade; etc.

Por último, debemos comentar a importancia do desenvolvemento da percepción dos materiais didácticos e musicais a través da interacción na propia aula por parte do docente (Odena e Welch, 2009) e por esta razón, resulta básica unha dotación adecuada e unha formación previa contextualizada, tendo en conta a importancia da música na etapa infantil.

Este estudo revela que a especialización musical na etapa primaria e a implantación definitiva da etapa infantil asignándolle a mesma importancia curricular que ás etapas posteriores, vivida coa LOXSE, supuxo un importantísimo avance para a educación musical nesta etapa inicial. Porén, este estudo mostra que a formación

musical docente na etapa infantil é aínda moi deficiente (Barniol, 1999; Bernal, 1999; Lorenzo, 1999; Orcasitas, 1999; Giráldez, 2003b; Hargreave, Marshall e North, 2005; Oriol, 1988 e 2005; etc.).

6.2.4. Dimensión do Bloque C. Os materiais didácticos e musicais empregados no desenvolvemento da actividade cotiá

Este bloque, sobre os materiais didácticos e musicais, permitíranos coñecer e analizar a percepción que teñen as/os mestras/es da nosa mostra sobre os materiais didácticos e musicais empregados no ensino musical da educación infantil. A interpretación destes resultados constitúe unha fundamental desta tese de doutoramento, pois nel abordamos a análise dos materiais propiamente ditos, co fin de coñecer e comprender a percepción das/os mestras/es en relación a eles (en canto a coñecemento, uso e valoración).

Tratamos de desenvolver, neste Bloque, unha análise das pedagogías visibles e invisibles na interacción didáctica, descubriendo as formas de control e a distribución social na escola (descritas por Bernstein, 1993) e en relación aos materiais didácticos e musicais. Os materiais didácticos e musicais nas escolas xurden na actualidade, como espuxemos no *Capítulo III*, do eclecticismo da taxonomía dunha importante variedade de recursos e materiais que aparecen cos métodos musicais e das ideas dos principais pedagogos do século XX. Neste apartado amosamos a percepción docente sobre os materiais dos que dispoñemos nas aula, tratando de describir a realidade escolar dos materiais, desde o punto de vista docente. Paredes (2000, p. 4-5) comenta que:

“En los casos de pedagogías visibles hay una presencia casi exclusiva de material impreso comercial, lo que expresa una *jerarquía* (material elaborado por expertos) de la comunicación en el aula, una *secuencia* de trabajo (predeterminada e descontextualizada) y también un *criterio* (temporalización predefinida e inamobile). (...)

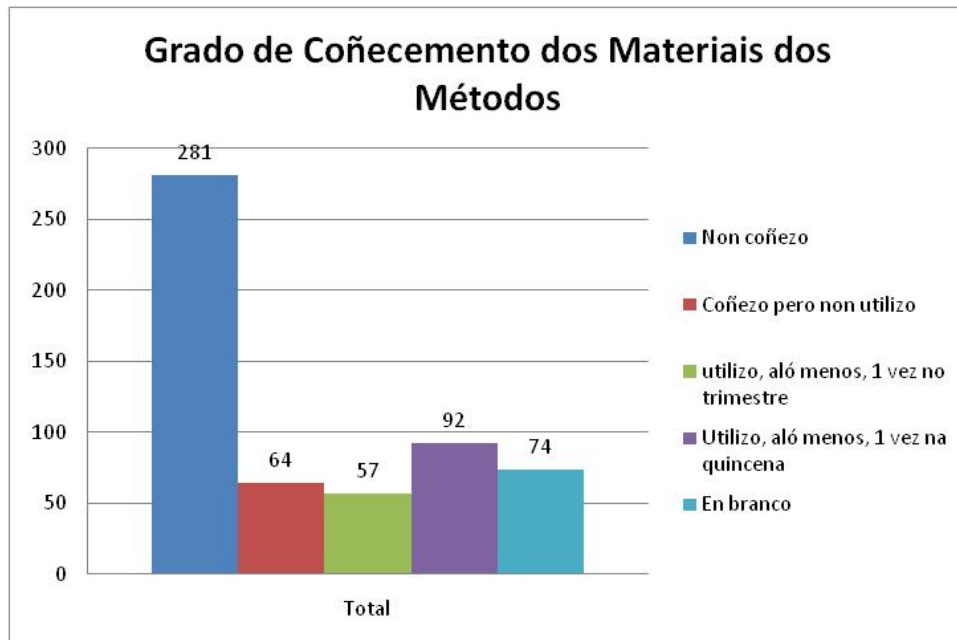
En los casos de pedagogías invisibles hay una mayor variedad de materiales. Los niños operan con los materiales (manipulan, leen, practican, ven y comentan) y se dispone de momentos en los que ponen en común con los compañeros sus descubrimientos (una *secuencia* y *jerarquía* bien distintas a las pedagogías visibles).

A análise deste bloque ofrécenos datos moi significativos sobre as necesidades das/os mestras/es que imparten docencia. A importancia dos métodos musicais neste estudo ben determinada polas posibilidades de uso que ofrece o

coñecemento deles e dos seus materiais na etapa infantil (Lorenzo, 2005; G. M. Romero Postigo, 2005; Díaz, 1998).

6.2.4.1. *Percepción do coñecemento e uso dos materiais dos métodos musicais (Pregunta 19)*

A continuación presentamos os resultados da análise da pregunta nº 19 “Coñece e emprega os seguintes materiais na etapa infantil?”, onde queremos saber o coñecemento e utilización dos materiais dos principais métodos desenvolvidos durante o século XX e que seguen en auxe neste novo século, como a base da educación musical na escola (Akoschky, 2005; M. Angulo, 1999; Díaz, 1998 e 2004; Dolloff, 2007; Hensy de Gaínza, 2003; Jorquera, en Martí e Martínez (eds.), 2004, etc..).



Gráfica 57 - Grao de coñecemento dos materiais dos métodos

A Gráfica 57 - Grao de coñecemento dos materiais dos métodos amosa o coñecemento e utilización que manifestan ter as/os enquisadas/os dos materiais dos métodos musicais máis habituais no ensino galego (véxase “Capítulo III”). Podemos considerar que o índice de resposta a esta pregunta é alto e polo tanto representativo para o estudo (deixan en branco o 13,03% das/os enquisadas/os).

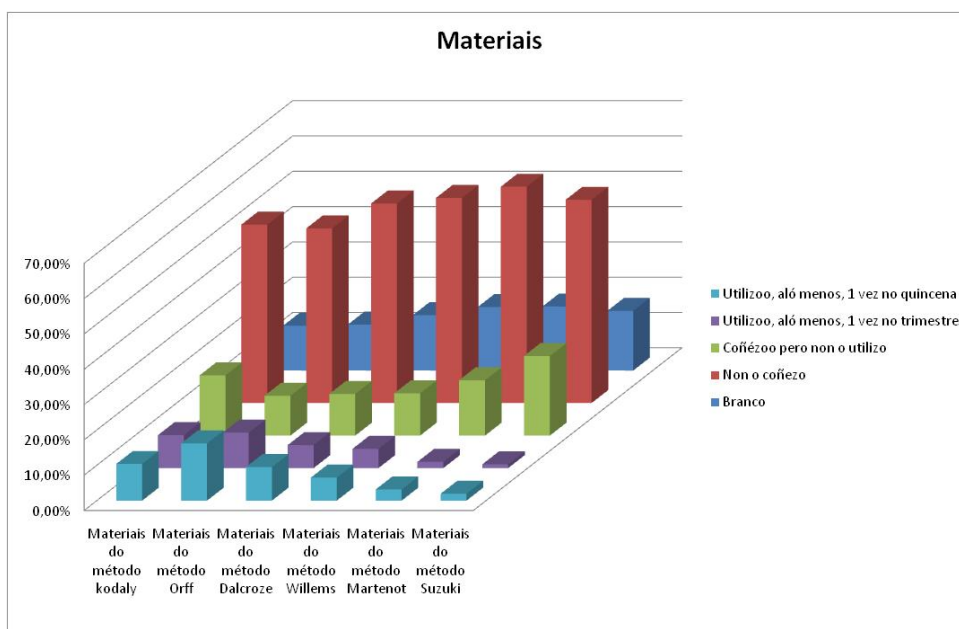
O descoñecemento dos materiais dos métodos é moi elevado, ata un 62,5% (suma dos que contestan en branco e dos que non o coñecen). O resto, un 37,5%, din coñecer estes materiais, dalgunha maneira (suma das frecuencias de uso), e só un 26,32% empregan algún destes materiais “unha vez no trimestre”. Tendo en conta que nas aulas infantís atopamos habitualmente materiais dalgún destes métodos,

resultan interesantes estas respostas de signo negativo. Ponse de manifesto que a/o mestra/e emprega estes materiais sen saber a que metodoloxía pertencen. Como se pode observar na Táboa 61 - Emprego dos instrumentos melódicos por idades, onde presentamos as porcentaxes de descoñecemento, a utilización dos distintos métodos musicais é moi baixa, en xeral. O método Martenot, é o máis descoñecido, seguido do método Willems e o de Suzuki:

Metodoloxía musical	Grado de descoñecemento
Materiais do método Martenot	61,27%
Materiais do método Willems	58,10%
Materiais do método Suzuki	57,57%
Materiais do método Dalcroze	56,51%
Materiais do método Kodaly	50,53%
M Materiais do método Orff	49,47%

Gráfica 58 - Grado de descoñecemento dos métodos

Como vemos na Gráfica 59 - Porcentaxes de emprego dos distintos métodos, os materiais do método Orff son os máis empregados, nun 26,24%. Tendo en conta que é o máis estandarizado a nivel nacional, é lóxico. O método Kodály é o segundo cuxos materiais máis se empregan, nun 19,72%. Os métodos Dalcroze e Willems sitúanse, en uso, entre o 11 e o 16%, mentres que o de Martenot e Suzuki son practicamente descoñecidos, como xa comentamos, en canto ao seu uso, non superan en ningún caso, o 5% da poboación enquisada.



Gráfica 59 - Porcentaxes de emprego dos distintos métodos

Os resultados revelan que e media, o 71,3% (suma das medias dos que deixan en branco e os que contestan que descoñecen) das/os enquisadas/os

manifesta que descoñece os materiais sobre os que lles estamos a preguntar. A utilización dos materiais dos métodos musicais do s. XX propician un desenvolvemento competente da educación musical en infantil (como expuxemos no “Capítulo III”) pero a súa utilización é moi baixa:

“(…), una de las peculiaridades del concepto competencia es la importancia que se le da a la conducta, a la acción creativa, en una situación real. Por un lado, sin una actuación adecuada no hay competencia y, por otro, la vida real es el contexto donde se producen las conductas. Esto aplicado a la educación musical, tiene una inmediata repercusión sobre dos cuestiones fundamentales: la metodología y los contenidos. Metodológicamente, si lo importante es la acción (real), se debe plantear la educación musical de una manera eminentemente práctica (como ya hacían las corrientes pedagógico-musicales del s. XX_ os métodos musicais_), creando además situaciones lo más parecidas a cómo acontecen en el mundo real, fuera de la escuela.”

Cremades (2008, p. 4)

Se realizamos un contraste entre esta pregunta e as preguntas nº 16, 17 e 18, desta enquisa, sobre a formación en materiais, podemos constatar que as respostas están en concordancia coa percepción formativa da docencia da súa situación no coñecemento, uso e valoración dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil, onde os mecanismos de formación son claramente insuficientes e a consideración persoal depende das capacidades docentes, en relación á súa especialización.

A continuación presentamos a Táboa 20 - Porcentaxes por especialidade dos mestres que coñecen os métodos pero non o empregan:

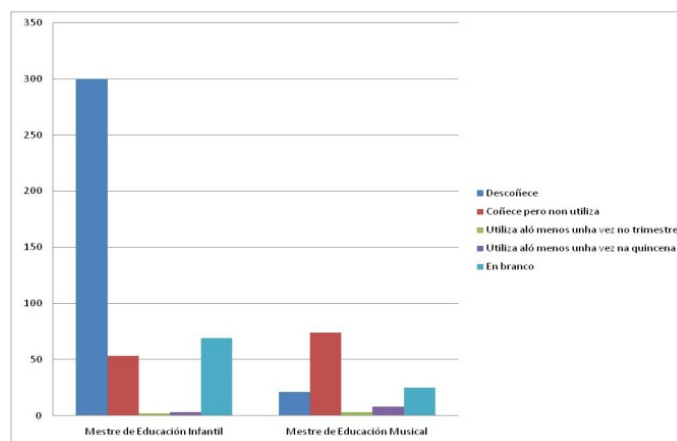
Coñecemento pero non utilización dos materiais	Mestra/e de infantil	Mestra/e de música
Método Kodály	14,75%	25,95%
Método Orff	12,14%	8,39%
Método Dalcroze	9,13%	20,61%
Método Willems	7,25%	27,48%
Método Martenot	6,55%	45,8%
Método Suzuki	12,41%	56,48%

Táboa 20 - Porcentaxes por especialidade dos mestres que coñecen os métodos pero non o empregan

A análise dos resultados do coñecemento dos materiais musicais dos métodos, en relación ás especialidades, revela que, ata un 30,78% de media da docencia de música, que imparte na etapa infantil do noso estudo, coñece os materiais dos métodos pero non os emprega na etapa infantil. Evidentemente é imposible que as/os docentes empreguen os materiais de ditos métodos se previamente no reciben a formación necesaria para coñecelos, comprendelos e asimilalos na súa utilización na etapa infantil.

Entre as causas ou razóns que xustifican estes resultados no estudo, podemos considerar o escaso coñecemento dos materiais (que manifestan) pola falta de formación e a inseguridade do coñecemento musical da docencia (en xeral, máis agudizada na/o mestra/e de infantil, como vimos no “Bloque B”): a mínima de formación inicial ou continua na etapa infantil dos materiais dos métodos, e un descoñecemento de como aplicar estes materiais na etapa infantil.

A consecuencia desta problemática é unha incompetencia na aplicación e adaptación destes métodos e os seus materiais á ensinanza dos cativos e cativas. Esta idea ilustrámola na seguinte Gráfica 60 - Respostas sobre o coñecemento e emprego do método Suzuki por especialidade, en relación ao método Suzuki podemos observar que o descoñecemento destes recursos é maioritario entre os mestres de infantil, non así entre os de música, que sen embargo, coñecen os materiais dos métodos musicais pero non os empregan nesta etapa:



Gráfica 60 - Respostas sobre o coñecemento e emprego do método Suzuki por especialidade

Os resultados dos datos da utilización dos materiais musicais dos métodos en función da especialidade amosámolos na seguinte Táboa 21 - Porcentaxes por especialidade do emprego dos distintos métodos. Só un 13,65% da mostra produtora total manifesta que emprega os materiais na aula infantil:

Utilización dos materiais	Mestra/e de infantil	Mestra/e de música
Método Kodály	6,79%	61,06%
Método Orff	7,72%	85,49%
Método Dalcroze	2,57%	59,54%
Método Willems	2,57%	42,72%
Método Martenot	1,4%	16,03%
Método Suzuki	1,17%	8,39%

Táboa 21 - Porcentaxes por especialidade do emprego dos distintos métodos

A análise dos resultados obtidos mostran que o 45,53% do profesorado de música emprega os materiais dos métodos musicais na etapa infantil, fronte a un 3,70% do profesorado de infantil. Ademais, os datos revelan que o profesorado de

música emprega con máis frecuencia os materiais dos métodos na etapa infantil. Un 27,85% de media do profesorado de música os emprega quincenalmente fronte a un 17,68% que o fai aló menos unha vez no trimestre. O 1,85% do profesorado de infantil que os utiliza faino trimestralmente fronte a un 1,79% de media que o fai aló menos unha vez no trimestre.

Estes datos apoian a nosa hipótese de que o profesorado con coñecementos emprega os materiais didácticos e musicais na etapa infantil, pero tamén, a necesidade de formar para a etapa infantil de maneira concreta na utilización dos materiais.

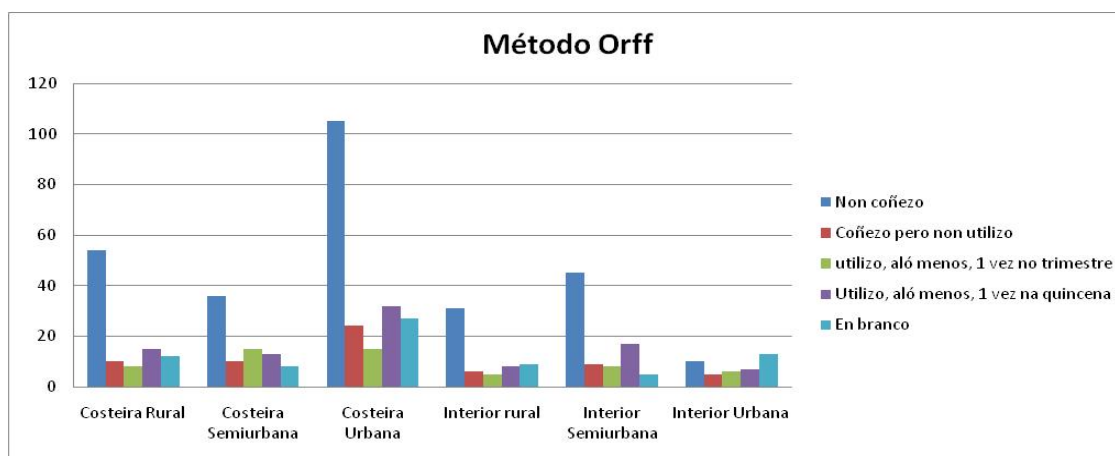
A análise dos resultados obtidos por “zona de análise” revelan que non existen importantes diferenzas en función do lugar onde traballe a/o docente. Así e todo, existen datos interesantes que, ao longo das seguintes liñas, imos expoñer.

Presentamos, a modo ilustrativo, as táboas e as gráficas dos resultados dos datos de coñecemento e utilización dos materiais de cada método e a súa posterior descrición e interpretación, en relación á variable de “zona de análise”:

Análise dos materiais do método Orff:

Materiais do método ORFF					
Agrupamento comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñézoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
Costeira Rural	14,14%	53,53%	13,13%	8,08%	11,11%
Costeira Semiurbana	12,19%	45,12%	19,51%	13,41%	9,75%
Costeira Urbana	10,83%	54,18%	38,49%	7,88%	8,37%
Interior rural	8,47%	50,84%	25,42%	3,38%	11,86%
Interior Semiurbana	7,14%	53,57%	10,71%	14,28%	14,28%
Interior Urbana	36,58%	29,26%	14,63%	9,75%	9,75%

Táboa 22 - Coñecemento dos materiais do método Orff por agrupamento comarcal



Gráfica 61 - Coñecemento dos materiais do método Orff por agrupamento comarcal

Como mostran a Táboa 22 - Coñecemento dos materiais do método Orff por agrupamento comarcal e máis a Gráfica 61 - Coñecemento dos materiais do método Orff por agrupamento comarcal os resultados revelan que os materiais do método Orff son máis descoñecidos na zona de costa rural (un 67,53%) nas zonas urbanas (costa, o 65,01%, e interior, o 65,84%). Isto débese, entre outras causas aos seguintes motivos:

- Maior densidade de profesorado maior.
- Maior densidade de profesorado de educación infantil.

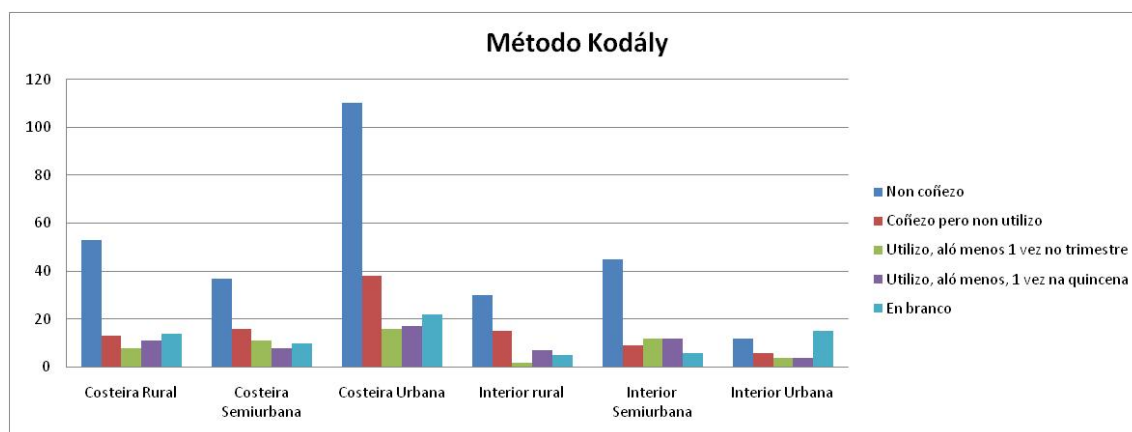
Os materiais do método Orff son máis coñecidos nas zonas de costa urbanas (un 38,49%). Entre as razóns que barallamos está:

- Maior densidade de profesorado novo.
- Maior densidade de centros privados.

Os datos indican, ademais, que as zonas onde o profesorado utiliza con máis regularidade os materiais do método Orff (aló menos unha vez na quincena) son as/os mestres que están nas zonas de interior semiurbanas (o 14,28%). Os lugares onde hai máis profesorado que di utilizar algunha vez estes materiais están tamén nas zonas de semiurbanas do país (o 23,16% na costa, e o 28,56% no interior). Entre os motivos que consideramos están:

- Maior densidade de profesorado novo.
- Maior densidade de profesorado de educación musical.

Análise dos materiais do método Kodály:



Gráfica 62 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por agrupamento comarcal

Materiais do método Kodály					
Agrupamento comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñézo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
Costeira Rural	12,12%	54,54%	10,10%	8,08%	15,15%
Costeira Semiurbana	9,75%	43,90%	12,19%	6,09%	15,85%
Costeira Urbana	13,30%	51,72%	11,82%	11,82%	15,76%
Interior rural	15,25%	52,54%	10,16%	8,47%	13,55%
Interior Semiurbana	5,95%	53,57%	10,71%	9,52%	20,23%
Interior Urbana	15,43%	24,39%	12,19%	14,63%	17,07%

Táboa 23 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por agrupamento comarcal

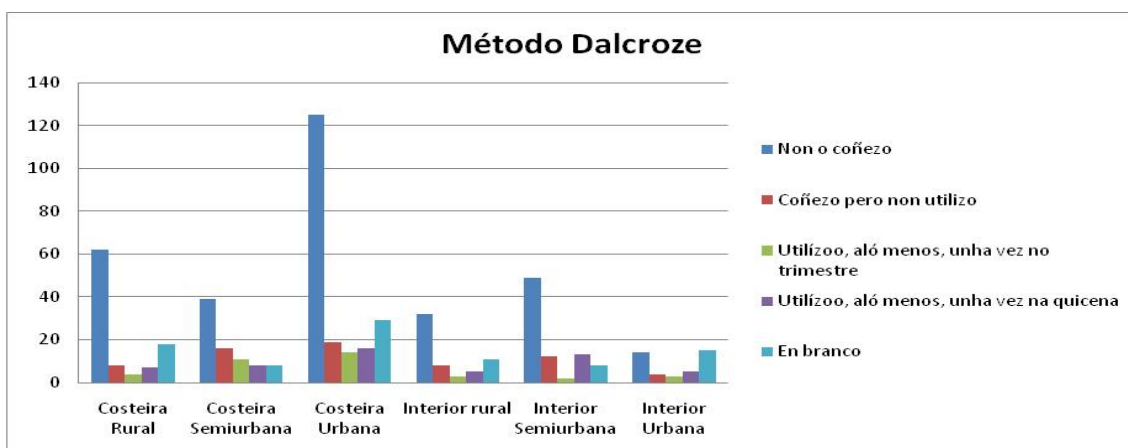
Os resultados sobre a análise dos materiais do método Kodály revelan que son máis descoñecidos nas zonas de rural, de interior e costa (ata un 67,22% de media), como ilustra a Gráfica 62 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por agrupamento comarcal. As zonas que máis docentes parecen coñecer os materiais deste método son as de interior urbanas (só un 39,82% di descoñecer estes materiais), como podemos ver na Táboa 23 - Coñecemento dos materiais do método Kodály por agrupamento comarcal. Entre as causas que podemos consideramos, a partir dos datos vertidos no estudo, están:

- A densidade de docentes de maior idade no rural.
- A densidade de docentes especialistas en música nas zonas urbanas.
- A maior posibilidade de acceso á formación nestes materiais nas zonas urbanas.

Os datos indican, ademais, que as zonas onde o profesorado utiliza con máis regularidade os materiais do método Kodály (aló menos unha vez na quincena) son as/os mestras/es que están nas zonas de interior semiurbanas (o 20,23%) seguidos das zonas de interior urbanas (o 17,07%). Os lugares onde hai máis profesorado que di utilizar algunha vez no ano estes materiais están, tamén, nas zonas de interior urbana (o 31,7%) e semiurbana (o 29,75%). As zonas urbanas son as que máis utilizan estes materiais (unha media do 29,64%). Entre os motivos que consideramos están:

- A maior densidade de profesorado de educación musical nestas zonas, antes mencionadas.
- A maior facilidade de acceso a materiais innovadores e diferentes nas zonas urbanas.

Análise dos materiais do método Dalcroze:



Gráfica 63 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por agrupamento comarcal

Materiais do método Dalcroze					
Agrupamento comarcal	Branco	Non o coñeço	Coñeço pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez no quincena
Costeira Rural	18,18%	75,60%	8,08%	4,04%	7,07%
Costeira Semiurbana	9,75%	47,56%	19,51%	13,41%	9,75%
Costeira Urbana	14,28%	61,57%	9,35%	6,89%	7,88%
Interior rural	18,64%	54,23%	13,55%	5,08%	8,47%
Interior Semiurbana	9,52%	58,33%	14,28%	2,38%	15,47%
Interior Urbana	36,58%	34,14%	9,75%	7,31%	12,19%

Táboa 24 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por agrupamento comarcal

Os resultados sobre a análise (véxase a Gráfica 63 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por agrupamento comarcal) dos materiais do método Dalcroze, indicados na Táboa 24 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por agrupamento comarcal revelan que son máis descoñecidos nas zonas de rural, de interior e costa (ata un 83,32% de media). As zonas que máis docentes parecen coñecer os materiais deste método son as da costa semiurbana (un 57,31% di descoñecer estes materiais). Entre as causas que consideramos están:

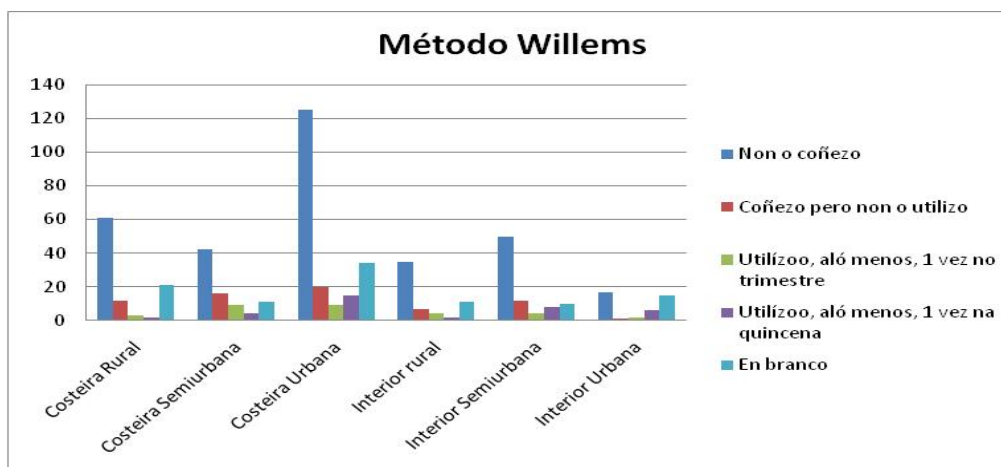
- A densidade de docentes novos nas zonas semiurbanas da costa.
- A densidade de docentes especialistas en música destas zonas.
- A maior posibilidade de acceso á formación nestes materiais.

Estes resultados dos datos indican, ademais, que as zonas onde o profesorado utiliza con máis regularidade os materiais do método Dalcroze (aló menos unha vez na quincena) son as/os mestras/es que están nas zonas de interior semiurbanas (o 15,47%) seguidos das zonas de interior urbanas (o 12,19%). Os lugares onde hai máis profesorado que di utilizar algunha vez no ano estes materiais

están, tamén, nas zonas de costa semiurbana (o 23,16%). Entre os motivos que consideramos están:

- A densidade de docentes novos nas zonas semiurbanas da costa.
- A maior facilidade de acceso a materiais innovadores e diferentes nas zonas urbanas.

Análise dos materiais do método Willems:



Gráfica 64 - Coñecemento dos materiais do método Willems por agrupamento comarcal

Materiais do método Willems					
Agrupamento comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
Costeira Rural	21,21%	61,61%	12,12%	3,03%	2,02%
Costeira Semiurbana	13,41%	51,21%	19,51%	10,97%	4,87%
Costeira Urbana	16,74%	61,57%	9,85%	4,43%	7,38%
Interior rural	18,64%	59,32%	11,86%	6,77%	3,38%
Interior Semiurbana	11,90%	59,52%	14,28%	4,76%	9,52%
Interior Urbana	36,58%	41,46%	2,43%	4,87%	14,63%

Táboa 25 - Coñecemento dos materiais do método Willems por agrupamento comarcal

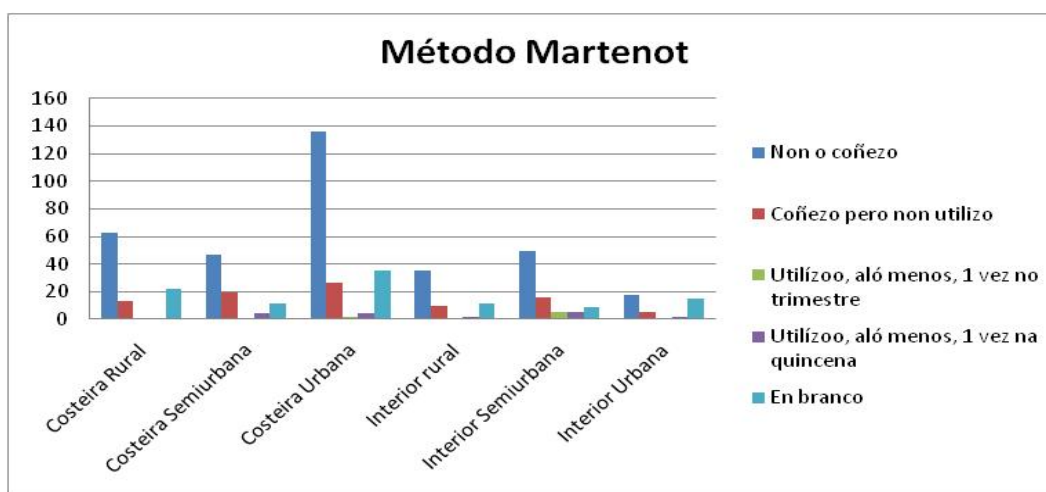
Os resultados da análise dos materiais do método Willems (que podemos ver na Gráfica 64 - Coñecemento dos materiais do método Willems por agrupamento comarcal e na Táboa 25 - Coñecemento dos materiais do método Willems por agrupamento comarcal) indican que o maior descoñecemento por parte da docencia enquisada prodúcese nas zonas rurais de Galicia (unha media de 80,39% da mostra enquisada). As zonas que máis docentes parecen coñecer os materiais deste método están na costa semiurbana (un 35,35% de media). Entre as causas que consideramos están:

- A densidade de docentes maiores nas zonas rurais.
- A densidade de docentes especialistas en infantil nas zonas rurais.
- A menor posibilidade de acceso á formación nestes materiais nas zonas rurais.

Os datos indican, ademais, que as zonas onde o profesorado utiliza con máis regularidade os materiais do método Willems (aló menos unha vez na quincena) son as/os mestras/es que están nas zonas de interior urbanas (o 14,63%) seguidos das zonas de interior semiurbanas (o 9,52%). Os lugares onde hai máis profesorado que di utilizar algunha vez no ano estes materiais están, tamén, nas zonas de interior urbano (o 19,5%). Entre os motivos que consideramos están:

- A densidade de docentes novos nas zonas urbanas de interior.
- A maior densidade de profesorado de educación musical nestas zonas.
- A maior facilidade de acceso a materiais innovadores e diferentes nas zonas urbanas.

Análise dos materiais do método Martenot:



Gráfica 65 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por agrupamento comarcal

Materiais do método Martenot					
Agrupamento comarcal	Branco	Non o coñeço	Coñeço pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
Costeira Rural	22,22%	63,63%	13,13%	0,00%	1,01%
Costeira Semiurbana	13,41%	57,31%	23,27%	1,21%	4,87%
Costeira Urbana	17,24%	66,99%	12,80%	0,98%	1,97%
Interior rural	18,64%	59,32%	16,94%	1,69%	3,38%
Interior Semiurbana	10,71%	58,33%	19,04%	5,95%	5,95%
Interior Urbana	36,58%	43,90%	12,19%	2,43%	4,87%

Táboa 26 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por agrupamento comarcal

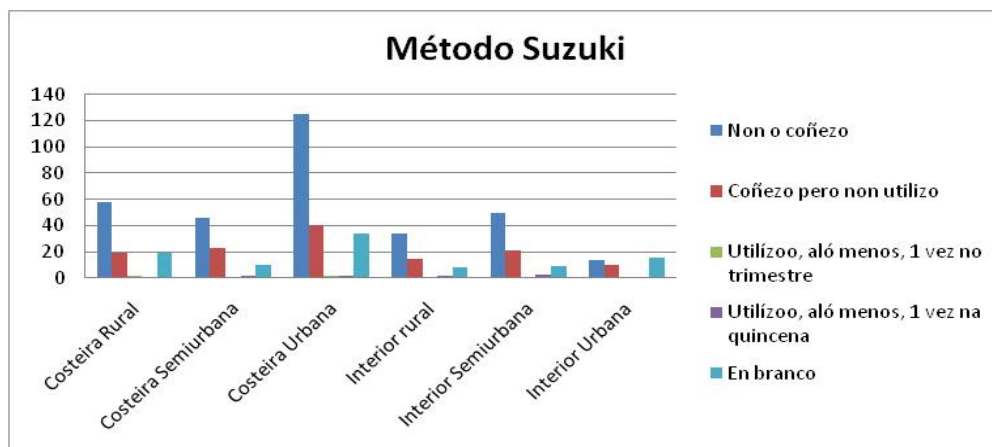
Os resultados da análise dos materiais do método Martenot (recollidos na Gráfica 65 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por agrupamento comarcal e na Táboa 26 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por agrupamento comarcal) indican que o maior descoñecemento por parte da docencia enquisada prodúcese nas zonas de costa galegas (unha media de 80,28% da mostra enquisada), ademais destacan as zonas urbanas sobre as rurais (un 82,37% de media). As zonas que máis docentes parecen coñecer os materiais deste método nas zonas semiurbanas (o 29,70% de media). Entre as causas que consideramos están:

- A densidade de docentes maiores nas zonas de costa e urbanas.
- A densidade de docentes especialistas en infantil nesas zonas.
- A maior posibilidade de acceso á formación nestes materiais nas zonas semiurbanas.

Os datos indican, ademais, que as zonas onde o profesorado utiliza con máis regularidade os materiais do método Willems (aló menos unha vez na quincena) son as/os mestras/es que están nas zonas de interior semiurbanas (o 5,95%). Os lugares onde hai máis profesorado que di utilizar algunha vez no ano estes materiais están, tamén, nas zonas de interior semiurbano (o 11,9%). Entre os motivos que consideramos están:

- A densidade de docentes novos nas zonas semiurbanas de interior.
- A maior densidade de profesorado de educación musical nestas zonas.
- A maior facilidade de acceso a materiais innovadores e diferentes nas zonas semiurbanas.

Análise dos materiais do método Suzuki:



Gráfica 66 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por agrupamento comarcal

Materiais do método Suzuki					
Agrupamento comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñézoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
Costeira Rural	19,19%	58,58%	19,19%	2,02%	1,01%
Costeira Semiurbana	12,19%	56,09%	28,04%	1,21%	2,43%
Costeira Urbana	16,74%	61,57%	19,70%	0,98%	0,98%
Interior rural	13,55%	57,62%	25,42%	0,00%	3,38%
Interior Semiurbana	10,71%	59,52%	25%	1,19%	3,57%
Interior Urbana	39,02%	34,14%	24,39%	0,00%	2,43%

Táboa 27 – Coñecemento dos materiais do método Suzuki por agrupamento comarcal

Na Táboa 27 – Coñecemento dos materiais do método Suzuki por agrupamento comarcal e na Gráfica 66 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por agrupamento comarcal mostramos os resultados da análise dos materiais do método Suzuki, que indican que o maior descoñecemento por parte da docencia enquisada prodúcese nas zonas de costa galegas (unha media de 74,78% da mostra enquisada), ademais destacan as zonas urbanas sobre as rurais galegas (un 75,95% de media). As zonas que máis docentes parecen coñecer os materiais deste método son nas zonas semiurbanas (o 30,72% de media). Entre as causas que consideramos están:

- A densidade de docentes maiores nas zonas de costa e urbanas.
- A densidade de docentes especialistas en infantil nesas zonas.
- A maior posibilidade de acceso á formación nestes materiais nas zonas semiurbanas.

Os datos indican, ademais, que as zonas onde o profesorado utiliza con máis regularidade os materiais do método Suzuki (aló menos unha vez na quincena) son as/os mestras/es que están nas zonas de interior semiurbanas (o 3,57%). Os lugares onde hai máis profesorado que di utilizar algunha vez no ano estes materiais están, tamén, nas zonas de interior semiurbano (o 4,76%). Entre os motivos que consideramos están:

- A densidade de docentes novos nas zonas semiurbanas de interior.
- A maior densidade de profesorado de educación musical nestas zonas.
- A maior facilidade de acceso a materiais innovadores e diferentes nas zonas semiurbanas.

En xeral, os datos indican que:

- Nas zonas de interior semiurbanas son máis coñecidos os materiais dos métodos menos coñecidos (Martenot e Suzuki). Isto pode deberse, entre outras causas á maior densidade de profesorado novo destas zonas, así como ao bo acceso á formación (universidades, asociacións, etc.).
- Os máis coñecidos, o método Orff ou o Kodály, son máis utilizados nas zonas de costa e interior urbana e semirubana.
- As zonas do rural son as que menos coñecen e empregan os materiais dos métodos musicais. Isto débese á maior idade das/os enquisados e a maior dificultade de acceso á formación.

A análise dos datos, en función do “tipo de centro” no que exercen as/os docentes enquisadas/os, ofrecen os seguintes resultados en función dos materiais dos diferentes métodos musicais do s. XX:

Análise dos materiais do método Kodály:

Materiais do método Kodály					
CENTRO	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
CEIP	13,09%	50,97%	15,04%	10,58%	10,30%
CPI	11,62%	46,51%	25,58%	6,97%	9,30%
CPR	13,33%	40%	25,33%	8%	13,33%
CRA	8%	52%	8%	12%	20%
EI	13,11%	62,29%	18,03%	4,91%	1,63%

Táboa 28 – Coñecemento dos materiais do método Kodály por tipo de centro

Os resultados, na Táboa 28 – Coñecemento dos materiais do método Kodály por tipo de centro, indican que o profesorado que máis utiliza os materiais do método Kodály son os que están nos CRA (un 32%) seguidos dos centros privados (un 21,33%). Ademais, nos CRA e onde máis a miúdo os utilizan (ata un 20% do profesorado utiliza estes materiais quincenalmente). Os que menos utilizan estes materiais son as/os docentes das Unitarias (só o 6,54%), que ademais, parece ser (segundo o noso estudo) que son as/os que máis descoñecen estes materiais (ata un 75,4%). O profesorado dos centros privados é o que menos indica que descoñece este material.

Podemos ofrecer algunhas indicacións que mostran os resultados, respecto a esta cuestión:

- Existe un importante contraste entre os centros rurais, onde os CRA, a pesar das dificultades, son os que máis materiais do método Kodály empregan e máis a miúdo.
- O CEIP, CPI e o CPR son bastante similares nas respostas dadas.

Análise dos materiais do método Orff:

Materiais do método Orff					
CENTRO	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
CEIP	13,37%	49,86%	9,74%	11,42%	15,59%
CPI	9,30%	46,51%	20,93%	4,65%	18,60%
CPR	13,33%	38,66%	17,33%	8%	22,66%
CRA	8%	56%	0,00%	12%	24%
EEl	16,39%	59,01%	11,47%	8,19%	4,91%

Táboa 29 - Coñecemento dos materiais do método Orff por tipo de centro

Como se presenta na Táboa 29 - Coñecemento dos materiais do método Orff por tipo de centro, o CRA é o centro no que as/os docentes máis utilizan os materiais do método Orff (un 36%) seguidos dos CPR (un 30,66%). As/Os docentes das EEI son os que menos os utilizan (13,1%) e con menor frecuencia (4,91%). As/Os docentes dos CRA tamén son os que utilizan o material Orff con máis frecuencia (un 24%), xunto co CPR (un 22,66%).

Para a maior parte das/dos docentes dos EEI os materiais do método Orff son descoñecidos (o 75,4%), seguidos do CRA. No CRA todo o profesorado que coñece os materiais os utiliza.

Análise dos materiais do método Dalcroze:

Materiais do método Dalcroze					
CENTRO	Branco	Non o coñeço	Coñeço pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
CEIP	16,15%	55,98%	10,58%	7,24%	10,02%
CPI	16,27%	53,48%	13,95%	4,65%	11,62%
CPR	14,66%	48%	18,66%	8%	10,66%
CRA	8%	52%	16%	4%	20%
EEl	18,03%	73,77%	6,55%	1,63%	0,00%

Táboa 30 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por tipo de centro

Segundo os resultados da Táboa 30 - Coñecemento dos materiais do método Dalcroze por tipo de centro o CRA é o centro no que as/os docentes máis utilizan os materiais do método Dalcroze (un 24%) seguidos dos CPR (un 18,66%). As/Os docentes das EEI son os que menos os utilizan (1,63%) e con menor frecuencia (0%). As/Os docentes dos CRA tamén son os que utilizan o material Dalcroze con máis frecuencia (un 20%).

Para a maior parte das/dos docentes dos EEI os materiais do método Dalcroze son descoñecidos (o 91,8%), seguidos do CEIP (72,13%).

No CPR a metade de docentes que coñece os materiais do método Dalcroze, os utiliza (o 18,66% do 37,32%) dalgunha maneira.

Análise dos materiais do método Willems:

Materiais do método Willems					
CENTRO	Branco	Non o coñeço	Coñeço pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
CEIP	18,85%	57,38%	11,97%	6,40%	5,84%
CPI	13,95%	55,81%	16,27%	2,32%	11,62%
CPR	16%	52%	17,33%	5,33%	9,33%
CRA	12%	56%	8%	12%	12%
EEl	24,59%	72,13%	3,27%	0,00%	0,00%

Táboa 31 - Coñecemento dos materiais do método Willems por tipo de centro

Os resultados, que se presentan na Táboa 31 - Coñecemento dos materiais do método Willems por tipo de centro, indican que o CRA é o centro no que as/os docentes máis utilizan os materiais do método Willems (un 24%) seguidos dos CPR (un 14,66%). As/Os docentes dos CRA tamén son os que utilizan o material Willems con máis frecuencia (un 12%), moi de preto polas/os docentes do CPI (un 11,62%). As/Os docentes das EEI non os utilizan (0%).

Para a maior parte das/dos docentes dos EEI os materiais do método Willems son descoñecidos (o 96,72%), seguidos do CEIP (76,23%).

Análise dos materiais do método Martenot:

Materiais do método Martenot					
CENTRO	Branco	Non o coñeço	Coñeço pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
CEIP	18,66%	61,28%	15,32%	2,22%	2,50%
CPI	13,95%	58,13%	16,27%	4,65%	6,97%
CPR	16%	57,33%	22,66%	0,00%	4%
CRA	12%	52%	24%	0,00%	12%
EEl	24,59%	72,13%	3,27%	0,00%	0,00%

Táboa 32 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por tipo de centro

A táboa 32 - Coñecemento dos materiais do método Martenot por tipo de centro que presenta os resultados, mostra que o CRA é o centro no que as/os docentes máis utilizan os materiais do método Martenot (un 12%) seguidos de preto polas/os do CPI (un 11,64%). As/Os docentes dos CRA tamén son os que utilizan o material Martenot con máis frecuencia (un 12%). As/Os docentes das EEI non os utilizan (0%). O CPR son as/os docentes que menos os utilizan.

Para a maior parte das/dos docentes dos EEI os materiais do método Martenot son descoñecidos (o 96,72%), seguidos do CEIP (79,94%).

Análise dos materiais do método Suzuki:

Materiais do método Suzuki					
CENTRO	Branco	Non o coñeço	Coñeço pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez no quincena
CEIP	18,66%	57,10%	21,72%	1,11%	1,39%
CPI	16,27%	55,81%	20,93%	0,00%	6,97%
CPR	14,66%	52%	32%	0,00%	2,32%
CRA	12%	52%	24%	4%	8%
EEl	13,11%	70,49%	14,75%	1,63%	0,00%

Táboa 33 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por tipo de centro

Os resultados (Táboa 33 - Coñecemento dos materiais do método Suzuki por tipo de centro) indican que o CRA é o centro no que as/os docentes máis utilizan os materiais do método Suzuki (un 12%) seguidos do CPI (un 6,97%). As/Os docentes dos CRA tamén son os que utilizan o material Suzuki con máis frecuencia (un 8%). As/Os docentes das EEI son os que menos os utilizan (1,63%).

Para a maior parte das/dos docentes dos EEI os materiais do método Suzuki son descoñecidos (o 83,6%).

A nivel xeral, o CRA é o centro no que as/os docentes a pesar de teren maiores dificultades para utilizar os materiais (desprazamento, cantidade, etc.) son os que máis os utilizan e con máis frecuencia, tal e como se observa nos resultados analizamos e presentados anteriormente. Por outro lado, o maior descoñecemento

dos materiais prodúcese nas unitarias, o que contrasta cos datos recollidos no “Bloque A”, onde tiñamos constancia de que estas/es docentes (que responden ao estudo) son, na maior parte, especialistas en música. Entre as razóns que reflexionamos, podemos considerar, posiblemente, a etapa docente na que se atopan e a especialidade infantil, como predominante (das que debe de ter para exercer na titoría infantil, en principio), ademais, tamén contemplamos o illamento docente, pola súa situación xeográfica.

A tenor dos datos recollidos na **pregunta nº 19**, chegamos a unhas ideas reflexionada que poden constituír unhas **conclusiones preliminares** do estudo. Os resultados revelan que os niveis de competencia esixibles para impartir música, un coñecemento de enorme interese educativo, como deixamos constancia nos capítulos anteriores (sobre todo no “Capítulo II e III”), na educación infantil, non parecen ser, sequera, os mínimos requeridos para unha educación integral do neno e a nena na etapa infantil desde o punto de vista musical. Malagarriga (2002, p. 30 e ss) fai referencia a importancia deles no ensino infantil, ao igual que Villalba (2006).

A pregunta, tal e como se fixo, responde ao grado de coñecemento que teñen as/os mestras/es nos materias dun método musical específico, incluso ao feito de que escoitara falar del ou non. Este dato queda contrastado, nas cuestións específicas que se refiren ao coñecemento concreto de materiais didácticos e musicais que se van explicando nesta escrita. En relación aos métodos máis representativos, observamos que, posiblemente pola súa formación inicial (universitaria ou específica), a/o especialista de música síntese máis competente, para utilizar os materiais destes dos métodos, máis que o de infantil, que os descoñece.

En resumo, a modo conclusivo desta cuestión, os resultados indican que os niveis de competencia docente en relación aos materiais dos métodos do século XX son insuficientes, o descoñecemento xeral ascenden ao 62,5%, o coñecemento é do 37,5% e a utilización destes materiais é tan só, do 26,32% das/os enquisadas/os. O 45,53% da/o profesorado especialista en música utiliza estes materiais, fronte a tan só un 3,70% de infantil, o que reforza a idea de que os mecanismos de formación entre o profesorado que imparte música na etapa infantil están sendo moi insuficientes. Ademais, debemos ter en conta a influencia social e cultural da propia aprendizaxe musical, tradicionalmente asociada ao talento innato.

Os materiais dos métodos máis coñecidos e utilizados son Orff (un 26,24% da mostra) e Kodály (un 19,72% da mostra). Son máis coñecidos nas zonas urbanas: na

de costa o método Orff, cunha utilización do 38,49% das/os enquisadas/os; na de interior o método Kodály, cun uso do 39,82%. Os centros nos que máis se utilizan estes materiais son os CRA (Orff un 36% e Kodaly un 32%) e os centros privados (Orff un 30,66% e Kodály un 33%). Onde máis descoñecidos son estes materiais é nas Unitarias.

6.2.4.2. Percepción do coñecemento e uso dos materiais sonoros para a audición musical e o canto (Pregunta 20 e 21)

Nas seguintes liñas, prestamos atención á análise das **preguntas nº 20** “Emprega o seguinte material sonoro para a audición musical na aula infantil?” e a **nº 21** “Que melodías para o canto emprega como material sonoro en infantil?”, preguntas que fan referencia aos materiais sonoros, en concreto aqueles que utilizamos para a audición musical (pregunta nº 20) e os que utilizamos nas melodías para o canto (pregunta nº 21). As dúas preguntas seguintes solicitan información sobre ese “material sonoro” en concreto que poden empregar mestras/es nas súas aulas. Segundo Malagarriga (2002), p. 73) este “material musical” (así denominado por ela, por Cateura (1982) ou por Hemsy de Gaínza (1977) entre outras/os estudadas/os) está constituído polas cancións para cantar, as obras musicas para escoitar e a pezas de elaboración propia para temas puntuais ou para traballar aspectos máis creativos na música.

Ademais, tanto a audición musical como o canto, constitúen dúas das actividades básicas no ensino musical e a súa importancia reside na tipoloxía dos materiais a escoitar, ademais da metodoloxía e dos procedementos que utilicemos, como docentes. Existen estudos que falan da importancia do repertorio musical na infantil (estudos sobre a influencia sonora de determinadas músicas, estudos sobre a influencia cultural e social de determinadas músicas e usos, etc.). Interésanos aquí a idea de “repertorio escolar” como material sonoro. Para Bresler (2004) é fundamental estudar este tipo de repertorio escolar, como o chama ela, “música escolar” e que ten que ver co contexto no que se sitúa a ensinanza musical, polo que a análise das melodías en relación ao contexto e ao tempo de permanencia no mesmo centro é un aspecto importante dos materiais a ter en conta no ensino musical.

A continuación imos a estudar o emprego dos materias auditivos dentro da aula como recurso específico para a ensinanza da música.

Os resultados indican que ata un 30% dos ítems desta cuestión quedan sen responder na pregunta 20. Este é un dos perigos que existe con este tipo de instrumentos metodolóxicos de investigación (como advertimos no “Capítulo V”), sobre todo na intensidade do detalle das opcións presentadas ao suxeito, que ten que responder individualmente. O problema de atribuír un valor “por defecto” é que, finalmente, resulta dunha análise subxectiva, e polo tanto, obríganos a facer especulacións sobre o que quería indicar o suxeito en cuestión. O emprego dunha ferramenta informática para a recompilación dos datos axuda a minimizar estas situacións, aínda que é certo que tamén podería agravar o problema, reducindo substancialmente o número de cuestionarios recollidos. Para esta investigación, decidimos considerar esta “non resposta” como que non coñece este tipo de material, aínda que dentro das preguntas temos discografía suficientemente difundida polos medios de comunicación actuais, e consideramos que é acertado pensar que o suxeito pode telas escoitado pero non quere dicir que as coñece (o que non podemos saber é se as emprega, de todas maneiras) polo que, nesta ocasión, decidimos respectar a súa resposta ou non, sen presupoñer nada máis que os datos que nos “quere” ofrecer. Para minimizar a subxectividade empregamos a triangulación dos datos, que veremos máis adiante neste Capítulo, no apartado da “Integración analítica”.

A **pregunta nº 20** fai referencia ao “material sonoro” utilizado nas audicións, con finalidades de aprendizaxe diversas, non unicamente coa finalidade de aprender contidos musicais. O 65,9% da mostra enquisada manifesta que coñece o material sonoro sobre o que se lle pregunta, aínda que só un 38,34% emprega o material sonoro para a realización de audicións musicais na aula infantil de maneira específica (Táboa 34 - Porcentaxes de uso dos materiais sonoros):

Material sonoro	Branco	Non coñece	Coñece pero non utiliza	Utiliza
Porcentaxes	29,62%	4,47%	27,56%	38,34%

Táboa 34 - Porcentaxes de uso dos materiais sonoros

A Táboa 35 - Distribución do emprego de materiais sonoros por estilo musical mostra as porcentaxes nas que as/os enquisadas/os responden que utilizan ou non os diferentes *estilos musicais* como material sonoro das audicións musicais en infantil:

Material sonoro para as audicións	Si	Non
Material de música popular infantil galega	92,43%	1,76%
Material de música popular infantil castelá	86,97%	3,87%
Material de música Clásica	76,06%	9,15%
Material de música folclórica galega (p.e.: cancioneiros...)	58,27%	13,91%
Material de música folk, celta...	56,34%	19,01%
Material de música Comercial	56,87%	19,01%
Material de música Pop	55,99%	18,31%
Material de música étnica doutros países, grupos sociais, culturais...	38,56%	29,23%
Material de música Romántica	28,35%	32,39%
Material de música Barroca	26,41%	36,97%
Material de música folclórica de España.	25,70%	36,80%
Material de música Rock, Heavy...	25,70%	36,97%
Material de Outras músicas do s.XX.	20,60%	23,42%
Material de músicas Nacionalistas	19,89%	37,50%
Material de música Renacentista	17,25%	43,49%
Material de música Antiga (p.e.: gregoriano, música medieval galaico-portuguesa)	15,14%	42,96%
Material de música Aleatoria	13,38%	34,33%
Material de músicas Impresionistas	9,33%	42,43%
Material de música Dodecafónica	5,28%	42,08%

Táboa 35 - Distribución do emprego de materiais sonoros por estilo musical

Os resultados revelan que a/o nena/o de infantil está en contacto de xeito importante con tres *estilos musicais* durante a didáctica das audicións, principalmente escoita música popular infantil (galega e castelá) segundo máis do 80% do profesorado, así como música clásica, segundo máis do 75% (Táboa 36 - Principais estilos do material sonoro empregado nas audicións):

Principais estilos do material sonoro empregado nas audicións	Porcentaxe
Material de música popular infantil galega	92,43%
Material de música popular infantil castelá	86,97%
Material de música clásica	76,06%

Táboa 36 - Principais estilos do material sonoro empregado nas audicións

A música máis habitual no infante é a que corresponde coa sinalada como a máis utilizada pola maior parte das/os mestras/es. O estilo musical do material sonoro das audicións musicais máis empregado é o máis achegado ao cativo e á cativa: a música popular infantil (en galego ou castelán). A importante produción discográfica e o forte impulso cultural e social que nos últimos anos está a vivir a lingua galega, é unha das posibles causas da súa maior utilización nas aulas infantís, ademais da súa importancia cultural e social. A música en castelán ten un importante

grao de utilización porque é a que a/o mestra/e aprendeu de neno e nena e a coñece ben, séntese seguro con este repertorio infantil de tipo vocal, polo que é tamén a que lle resulta máis fácil de transmitir de forma oral. Ademais, a súa difusión está moito máis estandarizada e existen un número maior de canais audiovisuais e tecnolóxicos a través dos cales se emprega a lingua castelá como forma de comunicación.

A análise dos datos indica que a música popular infantil galega obtén unha porcentaxe moi baixiña de non utilización, o 6,34%, que pode ser por descoñecemento ou por elección persoal da/o docente. Esta baixa porcentaxe pode deberse a que, nos últimos tempos, realízanse esforzos desde todas os frontes (políticas, sociais, educativas, culturais e mesmo editoriais e discográficas) para recuperar e difundir o noso patrimonio socio-cultural inmaterial ou simplemente co fin de editar cancións en galego. En relación á música popular chama a atención que, en castelán teñamos ata un 11,79% de non emprego, sexa polo motivo que sexa. A terceira tipoloxía de música empregada dalgunha maneira nas aulas infantís é a música clásica, nun 76,06%. A análise subxectiva das conversas (entrevistas da fase cualitativa) que puidemos ter cos enquisados declararon que se trataba, sobre todo, de música que comprende os períodos dos séculos XVIII e XIX.

Os resultados, en función da variable da especialidade docente, revelan que nas audicións musicais as/os docentes de ambas especialidades empregan o material de música popular infantil galega de maneira importante, un 89,47% a/o mestra/e de infantil e un 96,18% a/o mestra/e de música. No caso da música popular castelá as/os mastras/es de infantil utilízana nun 85,81% deles e as/os de música nun 86,25%. A música clásica é utilizada pola/os mestras/es de infantil nun 72,31% e as/os de música nun 83,96% deles. Entre as causas están:

- A formación en música.
- A formación na propia infancia da/o docente.
- As influencias dos medios de información e comunicación.
- acceso á música, como material sonoro cultural.

A análise dos resultados en relación á idade por especialidades revela os datos que se ilustran na seguinte táboa, en función da música popular infantil (Táboa 37 - Emprego da música popular galega por especialidade):

Música popular galega		
Idade	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
21-27	76,19%	19,04%
28-33	72,22%	21,52%
34-40	62,39%	31,62%
41-50	75,29%	17,64%
Máis de 51	58,72%	26,98%

Táboa 37 - Emprego da música popular galega por especialidade

Como podemos ver, a máis idade menos porcentaxe de docentes de infantil utiliza estes materiais. Temos dous picos, un entre os 21 e 27 anos e outros entre os 41 e os 50 anos.

No caso da música popular en castelán, os datos revelan que o profesorado de infantil utiliza máis estes materiais entre os 28 e 33 anos e entre os 41 e os 50 anos (a redor dun 70%), mentres que dos 21 aos 27 anos, dos 34 aos 40 e a partir dos 50 utilízanos menos (a redor do 60%), Véxase a Táboa 38 - Emprego da música popular clásica por especialidade:

Música clásica		
Idade	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
21-27	59,52%	16,66%
28-33	58,33%	17,36%
34-40	55,55%	31,62%
41-50	58,23%	14,70%
Máis de 51	49,20%	20,63%

Táboa 38 - Emprego da música popular clásica por especialidade

Os resultados en relación á idade e ao material de música clásica revelan que as/os mestras/es de infantil diminúen a súa utilización en relación ao maior número de anos, mentres que as/os mestras/es de música aumentano. Entre os 41 e os 50 existe un desfase, que coincide coa incorporación por cursos de especialización nos anos noventa destas/es docentes, e posiblemente, de aí a caída da utilización deste tipo de música.

Por outra banda, un interesante número de docentes coñecen e empregan os *estilos musicais actuais* no material sonoro das audicións musicais (música comercial, folk, pop, etc). Estas non son as “preferidas” do profesorado para traballar a audición musical na aula infantil, a Táboa 39 - Principais estilos actuais empregado nas audicións mostra que só algo máis da metade dos mestres as escollen para este tipo de actividades, como podemos ver na táboa seguinte). Tendo en conta que é a

música na que está inmerso o neno de infantil, polo regular, non parecen estar o suficientemente presentes nas aulas na aprendizaxe musical:

Principais estilos actuais empregado nas audicións	Porcentaxe
Material de música Comercial	56,87%
Material de música folk, celta, ...	56,34%
Material de música Pop	55,99%

Táboa 39 - Principais estilos actuais empregado nas audicións

En canto ás especialidades, son as/os mestras/es de ambas especialidades as/os que utilizan en porcentaxes moi similares materiais relacionados coa música comercial (un 55,83% as/os mestras/es de infantil e un 57,57% as/os mestras/es de música). A música folk, celta, etc., é máis utilizada pola docencia de música (nun 75,57%) que pola de infantil (nun 49,88%). Algo similar ocorre coa música pop, que é mais utilizada pola/o mestra/e de música (un 67,17%) que pola/o mestra/e de infantil (un 51,94%).

No lado contrario da balanza, loxicamente, a menor coñecemento docente destes materiais menos empregados son estes estilos musicais nas audicións musicais nas aulas como materiais sonoros. Isto dificulta o acceso ao coñecemento musical actual e de vangarda (música aleatoria, impresionista,...), e como consecuencia un estancamento (véxase a Táboa 40 – Distribución do emprego dos estilos de vangarda nas audicións):

Principais estilos de vangarda empregado nas audicións	Porcentaxes
Material de música Aleatoria	13,38%
Material de músicas Impresionistas	9,33%
Material de música Dodecafónica	5,28%

Táboa 40 – Distribución do emprego dos estilos de vangarda nas audicións

A análise da especialidade docente indica que, no relativo a sons pouco coñecidos como a música aleatoria, existe un alto grao de non respostas (entre un 33,58% a docencia musical e un 41,87% a docencia infantil). A porcentaxe das/os docentes que si a empregan é moi similar, un 13,27% son mestras/es de infantil e un 12,97% son de música. É maior o número de mestras/es de música que non utiliza estes materiais en infantil (un 47,32% fronte a un 29,74% da especialidade de infantil). O material didáctico e musical realcionado con contidos de música impresionista e a dodecafónicas son utilizadas polas/os mestras/es de infantil en menor porcentaxe que as/os de música, un 4,8% fronte a un 24,44% das músicas impresionistas e un 3,89% fronte a un 9,82% das músicas dodecafónicas.

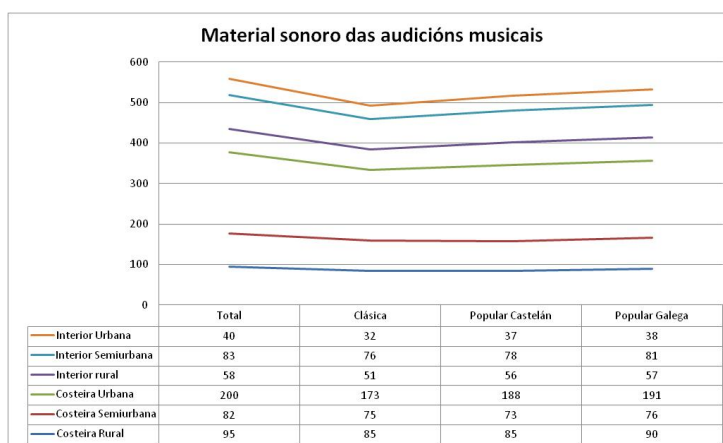
Hai outro grupo de repertorios, tamén pouco coñecidos entre o profesorado, a música antiga e a renacentista, se ben, hai que comentar que, nos últimos anos en Galicia estamos a vivir unha recuperación destas estilos musicais, grazas a súa reinterpretación en concertos (como os de música contemplativa ou os relacionados co Camiño de Santiago e o Ano Xacobeo), así como á recuperación de determinados instrumentos (xa sexa de carácter relixioso, folclórico, con fins museísticos ou mesmo musicolóxicos ou de recreación, como o *Grupo Mestre Mateo*, *Ordo Prophetarun*, 1500, etc):

Estilos musicais	Porcentaxes
Material de música Renacentista	17,25%
Material de música Antiga	15,14%

Táboa 41 - Distribución do emprego da música antiga e a renacentista

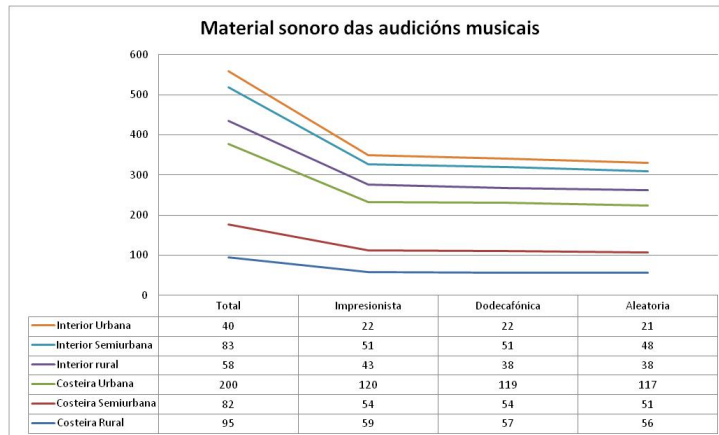
A especialidade indica que os coñecementos en música inflúen na súa utilización nas aulas infantís. Neste caso, o material de estilo renacentista é utilizado polo 26,71% das/os mestres de música, mentres que o utilizan só un 14,18% das/os mestras/es de infantil. O mesmo ocorre co material de música antiga, que utilizan só o 13,72% das/os mestras/es de infantil fronte a un 18,32% das/os mestras/es de música na etapa infantil.

A análise das zonas xeográficas e a utilización das músicas máis frecuentes entre o profesorado, aló menos neste estudo, indica que non existen diferenzas entre a agrupación comarcal e o tipo de material sonoro utilizado para as audicións:



Gráfica 67- Distribución dos estilos musicais no material sonoro por zonas (parte 1)

O mesmo acontece nos materiais menos utilizados, onde obtemos unhas curvas de utilización similares:

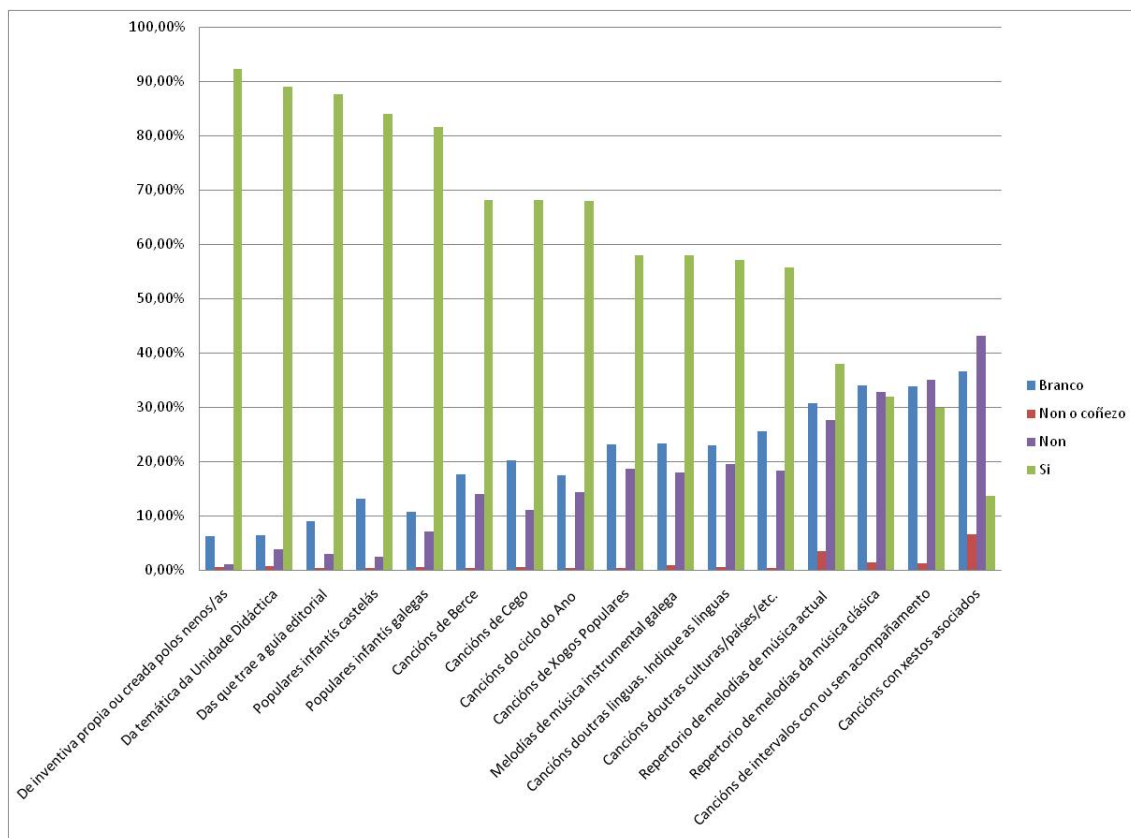


Gráfica 68 - Distribución dos estilos musicais no material sonoro por zonas (parte 2)

Respecto ao tipo de centro, non atopamos diferenzas salientables a destacar neste estudo.

Nas seguintes liñas, pasamos a expoñer os resultados da análise da **pregunta nº 21**, definida como: Que melodías para o cento emprega como material sonoro en infantil?”, e que fai referencia ao “material sonoro” utilizado para o canto de melodías na aula infantil. Esta cuestión é de especial relevancia, teñamos en conta que, a esta idade, as/os nenas/os aprenden de maneira importante a través da utilización de cancións que aluden aos contidos que deben interiorizar, comprender ou memorizar.

Ao igual que sucedía co parámetro anterior, temos un importante nº de ítems “en branco” que representan o 20,66% de respostas á pregunta. Nesta fase de tese, e tendo en conta que o índice de resposta é case do 80% da mostra produtora de datos podemos analizar os datos sen realizar suposición algunha, como na pregunta anterior, de sorte que eliminamos ou disminuimos, ao máximo posible, a suxectividade.



Gráfica 69 - Distribución do emprego de material sonoro por tipoloxía

Neste caso o índice de resposta á pregunta é:

- En branco: 20,66%
- Non coñece: 1,15%
- Si emprega: 61,32%
- Non emprega: 16,86%

A nivel xeral, como mostra a Gráfica 69 - Distribución do emprego de material sonoro por tipoloxía o repertorio polo que se pregunta non é descoñecido para os mestres, como ocorre no caso anterior. Destacan aquí as cancións que lle son propias e as que se desenvolven con fins propiamente didácticos.

Se analizamos as melodías que utilizan os mestres, podemos agrupalas en catro importantes grupos:

1. Os relacionados coa didáctica infantil.
2. Os relacionados coa música infantil.
3. Os relacionados co achegamento a outras culturas e linguas.
4. Outras.

Pregunta nº 21	Branco	Non o coñezo	Si coñezo	Si utilizo
De inventiva propia ou creada polos nenos/as	6,16%	0,53%	92,25%	1,06%
Da temática da Unidade Didáctica	6,34%	0,70%	89,08%	3,87%
Das que trae a guía editorial	8,98%	0,35%	87,68%	2,99%
Populares infantís castelás	13,20%	0,35%	83,98%	2,46%
Populares infantís galegas	10,74%	0,53%	81,69%	7,04%
Cancións de Berce	17,61%	0,35%	68,13%	13,91%
Cancións de Cego	20,25%	0,53%	68,13%	11,09%
Cancións do ciclo do Ano	17,43%	0,35%	67,96%	14,26%
Cancións de Xogos Populares	23,06%	0,35%	57,92%	18,66%
Melodías de m. instrumental galega	23,24%	0,88%	57,92%	17,96%
Cancións doutras linguas. Indique as linguas	22,89%	0,53%	57,04%	19,54%
Cancións doutras culturas/países/etc.	25,53%	0,35%	55,81%	18,31%
Repertorio de melodías de música actual	30,81%	3,52%	38,03%	27,64%
Repertorio de melodías da música clásica	33,98%	1,41%	31,87%	32,75%
Cancións de intervalos con ou sen acompañamento	33,80%	1,23%	29,93%	35,04%
Cancións con xestos asociados	36,62%	6,51%	13,73%	43,13%

Táboa 42 - Distribución do emprego de material sonoro por tipoloxía

A análise dos datos Gráfica 69 - Distribución do emprego de material sonoro por tipoloxía revelan que os materiais sonoros máis empregados polo profesorado na etapa infantil teñen que ver coa didáctica infantil:

- Material creado polos propios nenos e nenas (un 92,25%).
- Material relacionado coa temática de cada unidade didáctica (un 89,08%) e material sonoro da guía editorial (un 87,68%).

Ademais, a maior parte das/os docentes utilizan material sonoro pertencente á música popular infantil. As músicas en castelán utilízanse nun 83,98% e as galegas nun 81,69%.

Estes datos revelan diferenzas en relación á música popular que se escoita e que se canta. Observamos que, as/os nenas/os de infantil escoitan máis música en galego, porén cantan máis en castelán.

As melodías de inventiva propia ou creadas polos nenos/as (que constitúe a terceira proposta de “materiais musicais” de Malagarriga (2003, p. 54 entre outras) xunto coas da temática da unidade didáctica son, con moito, as que máis importancia teñen para o mestre, como queda constatado polo número de respostas, onde o 90% da mostra produtora, os selecciona como material que emprega para cantar na aula

infantil. Neste grupo, nós consideramos aquelas que foron incorporadas polo mestre no momento en que selecciona os materiais para cada unidade didáctica e que trae a guía editorial.

Tamén importantes para as/os enquisadas/os, son as melodías infantís, que son efectivamente, as máis empregadas e utilizadas polo mestre de xeito moi habitual. Agora ben, se preguntáramos que entende por este tipo de cancións posiblemente existiría moita confusión entre as propias galegas e as traducidas do castelán (entre os dous primeiros grupos, igual que no terceiro).

Dentro do grupo de música popular, son importantes os materiais para as cancións de berce (o 68,13%) e as de cego (o 68,13%), así como as cancións do ciclo do ano (67,96%) relacionadas coa temporalidade estacional, relacionada co paso do tempo e as accións socio-culturais asociadas á natureza ou a vida no campo.

Como podemos ver as/os mestras/es valoran moito o material propio infantil e o que forma parte do folclore, como os cantos de berce e a canción de cego. É curioso que, estando máis lonxe á comprensión do neno, este último tipo de repertorio se empregue por parte de bastantes docentes.

O material no que radica algún interese centrado no coñecemento cultural a través da identidade propia (as melodías do xogo e as música instrumental galega) e a través do coñecemento de culturas e sociedades diferentes e da súa música, é moi traballado polas/os docentes na etapa infantil. Queremos destacar que, ata un 57,04% das/os mestres enquisados din empregar cancións noutras linguas (onde destaca o inglés, como lingua estranxeira), isto parece ser produto da forte repercusión que nos últimos tempos ten adquirida a importancia do coñecemento doutras linguas, pero sobre todo do inglés, como parte de Europa que somos, e como unha manifestación máis da forte influencia da globalización.

As melodías máis empregadas son as que teñen maior difusión nos medios de comunicación. Estes resultados están claramente condicionados polos medios de comunicación actual e son coherentes cos niveis formativos do profesorado e o interese declarado pola formación continua que analizamos no “Bloque B”:

- Cancións de Xogos Populares, un 57,92%
- Melodías de música instrumental galega, un 57,92%
- Cancións doutras linguas. Indique as linguas, un 57,04%
- Cancións doutras culturas/países/etc., un 55,81%

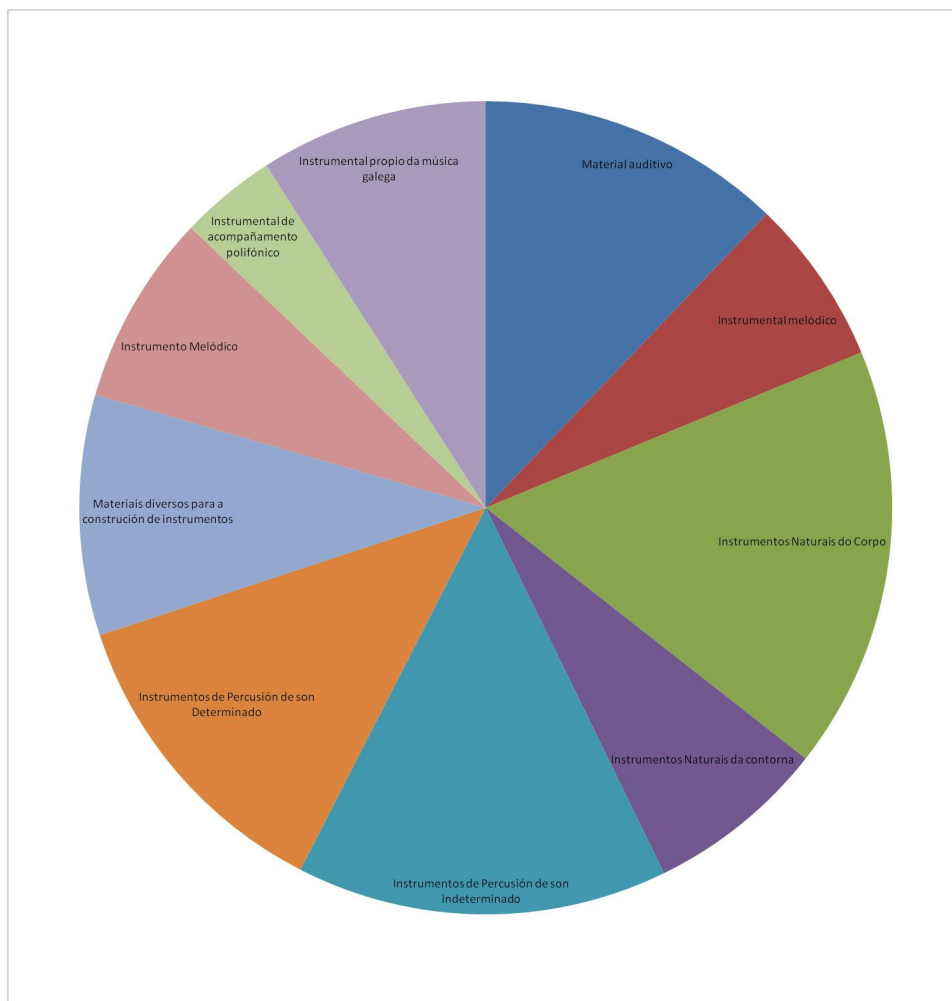
Por último, mostramos as melodías que menos mestres puxeron como empregadas na aula para o canto. Chama a atención, sobre todo porque os datos das entrevistas informais parecen indicar o contrario que, a tenor dos datos aquí obtidos, soamente o 13,73% da mostra produtora de datos manifesta que emprega cancións con xestos na aula, cando é o xeito máis habitual de cantar en educación infantil:

- Repertorio de melodías de música actual, un 38,03%
- Repertorio de melodías da música clásica, un 31,87%
- Cancións de intervalos con ou sen acompañamento, un 29,93%
- Cancións con xestos asociados, un 13,73%

Non existen diferenzas importantes en relación ás variables independentes: especialidade, idade, tipo de centro, etc.

6.2.4.3. Percepción do coñecemento e uso dos materiais sonoros manipulativos (instrumentos e obxectos sonoros) (Pregunta 22)

A **pregunta nº 22** “Coñece e emprega os seguintes instrumentos e obxectos sonoros na súa actividade cotiá?” fai referencia ao “material sonoro” utilizado para a interpretación musical instrumental e a comprensión dos parámetros do son. Aguirre e, De Mena (1992) ou P. Alsina (2002), entre outras/os consideran de especial importancia ter en conta estes materiais, na creatividade, o movemento, as accións psicomotrices e auditivas, etc. P. Alsina (2002), tras finalizar un estudo sobre a creatividade na ensinanza musical, considera fundamental a utilización destes materiais, eminentemente manipulativos, na adquisición das destrezas musicais.



Gráfica 70 - Distribución do emprego de instrumentos por tipoloxía

Esta Gráfica 70 - Distribución do emprego de instrumentos por tipoloxía ilustra a variedade tipolóxica existente, así como a súa distribución máis ou menos homoxénea entre o profesorado. É importante comprobar que, poucos individuos deixan en branco esta pregunta; obtemos, neste estudo, o 12,45% de mortalidade nesta cuestión. Só o 1,32% manifesta non coñecer as cuestións das que se lle pregunta. Polo tanto, o resto, un 86,18% das/os enquisadas/os, di que coñece estes materiais, e un 28,93% di que aínda que os coñece non os utiliza. O resto emprégao nalgún momento do ano.

Se nos fixamos na Táboa 43 - Distribución do emprego de instrumentos por tipoloxía nas respostas nas que “empregan algunha vez” estes materiais (a suma entre “Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre” e “Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena”) obtemos os seguintes datos, ordenados de maior a menor e que podemos ver na táboa que se presenta a continuación:

Pregunta nº 22	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Suma de porcentaxes
Instrumentos Naturais do Corpo	15,67%	80,63%	96,30%
Instrumentos de Percusión de son Indeterminado	33,27%	51,23%	84,50%
Instrumentos de Percusión de son Determinado	34,15%	36,80%	70,95%
Material auditivo	34,33%	35,21%	69,54%
Materiais diversos para a construción de instrumentos	40,14%	14,61%	54,75%
Instrumental propio da música galega	29,05%	22,89%	51,94%
Instrumento Melódico	14,96%	28,52%	43,48%
Instrumentos Naturais da contorna	23,42%	17,78%	41,20%
Instrumental melódico	19,89%	17,96%	37,85%
Instrumental de acompañamento polifónico	9,86%	12,15%	22,01%

Táboa 43 - Distribución do emprego de instrumentos por tipoloxía

Os materiais máis empregados (os tres primeiros da táboa) correspóndense cos que suxire o método Orff, que é o máis recoñecido polos mestres (vexase **pregunta nº 19**) e que ademais están máis ao alcance das/os rapazas/ces nas aulas (teñamos en conta a súa importante difusión no noso contexto escolar).

Chama a atención que entre os materiais menos empregados se atopen os instrumentos naturais da contorna, os instrumentos melódicos ou o instrumental de acompañamento polifónico. No primeiro caso, é posible que a decisión de non empregalos veña dada por varios motivos, entre os que podemos destacar:

- A insuficiente saída a entornos naturais.
- A aparente dificultade dalgúns materiais para crear determinados instrumentos sonoros, ou a falta de experiencia na creación destes materiais.
- Non saber tocar un instrumento (melódico ou polifónico).
- Etc.

A análise dos resultados do agrupamento dos instrumentos que coñece o profesorado en función dos máis frecuentes, pero non empregados, ofrece os seguintes datos para o estudo. Entre os motivos que fan que a/o mestra/e non amose o instrumento na aula a pesar de saber del, é que non o toca ou sabe interpretar minimamente, ademais, pode considerar que, ao tratarse de instrumentos

específicos e complexos non son do interese para o neno, pola súa idade. Así, obtivemos as seguintes respostas:

- No material instrumental de acompañamento polifónico, utilízanos un 55,28%.
- No material instrumental propio da música galega, un 33,27% utilízaos.

Sorprende que o seguinte grupo, os materiais que foron creados para nenos/os ou que foron considerados instrumentos moi adecuados para estes estudantes de música que se inician no seu coñecemento, sexan pouco utilizados:

- material do instrumental melódico (fruta de émbolo,...), un 38,91%
- material do instrumental Melódico (voz, fruta,...), un 37,68%
- material auditivo (campañas, silbatos,...), un 22,36%
- material dos instrumentos de Percusión de son Determinado, un 19,54%

Tamén chama a atención atopar que moitas/os mestras/es manifesten que non utilizan instrumentos naturais da contorna ou materiais para a construción de instrumentos. Quizais consideren que esta manipulación, por parte do cativo, sexa demasiado ardua e complexa, porén, moitos métodos o aconsellan. Neste caso as respostas de utilización son:

- material dos instrumentos naturais da contorna, un 40,85%
- os materiais diversos para a construción de instrumentos, o 31,16%

A amplitude das preguntas e a súa complexidade, podemos considerala solventada grazas á modificación parcial ou total dalgunha destas formulacións, e que a finalidade de facilitar a resposta foi acadada (véxase R. M. Vicente, 2008). Os resultados indican que os instrumentos denominados corporais son os máis empregados, seguidos moi de preto polos materiais para os instrumentos de percusión de altura indeterminada.

Centrando a nosa atención no emprego dos materiais relacionados cos instrumentos e obxectos sonoros que poden ser empregados na actividade docente, constatamos que os instrumentos máis empregados son os de percusión (de son indeterminado, nun 84,50%; e de son determinado, nun 70,95%) e os naturais proporcionados polo propio corpo (96,30%).

Resulta igualmente chamativo que, coñecendo a importancia que se da ao acompañamento polifónico (improvisacións, acompañamento simple,...) en idades temperás durante actividades de motricidade, canto, etc., o seu emprego “nalgunha

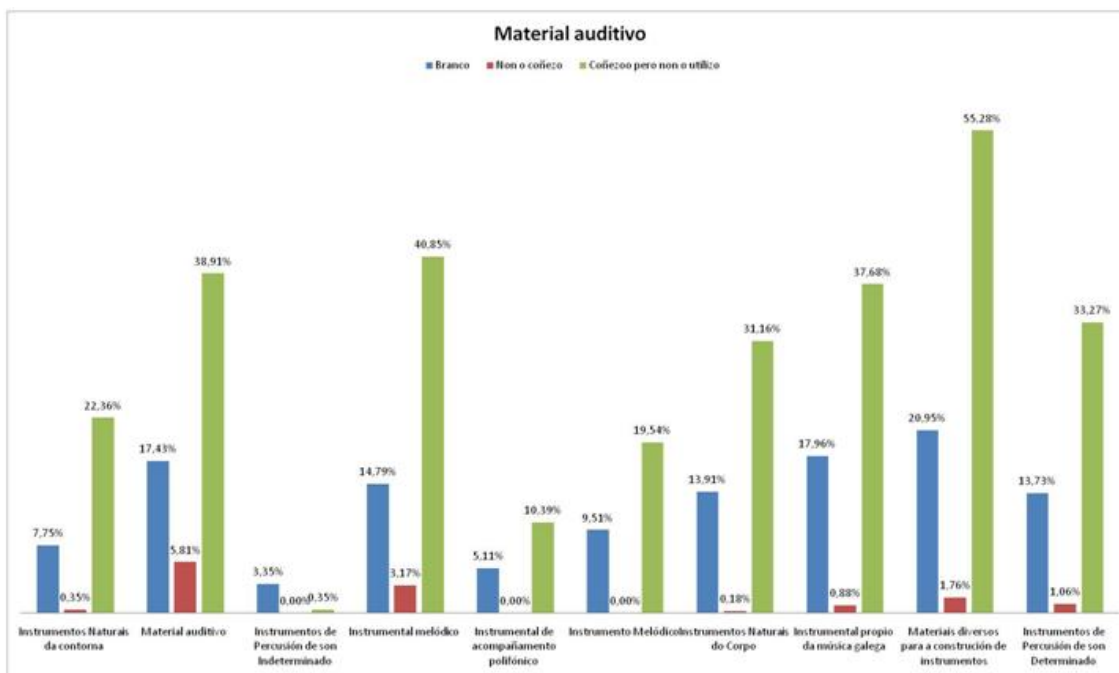
maneira” sexa tan baixo, só un 22,01% dos enquisados o emprega. Entre os motivos que barallamos, como vimos con anterioridade nesta análise, os mestres non se senten preparados para interpretar instrumentos, a pesar de que como vimos, a porcentaxe dos que declararon saber tocar estes instrumentos non foi precisamente baixa (véxase “bloque B”). Podemos aproximar unha posible explicación motivada por dous factores:

- a falta de medios (sobre todo de instrumentos de calidade) nas aulas de infantil e;
- número de nenos por sesión.

Neste sentido, os materiais dos instrumentos naturais do corpo e os de percusión son moito máis adecuados para os obxectivos que podemos marcarnos na etapa, segundo o que temos na aula infantil, como acabamos de indicar.

Así e todo, resulta alarmante que só o 37,85% das/os enquisadas/os responda que emprega “dalgún xeito” os instrumentos melódicos (entendendo dentro desta categoría a voz e a fruta doce, tal e como se indica a modo de exemplo, nas posibles respostas que pode dar a/o enquisada/o, véxase o instrumento de fase cuantitativa no “Capítulo V”) o cal é esencial a estas idade, incluso na adquisición da linguaxe oral. Sobre todo chama a atención, porque son instrumentos que se utilizan na formación inicial docente no desenvolvemento musical para a elaboración das tarefas das aulas infantís.

Analizando o emprego dos materiais de instrumentos ou obxectos sonoros, podemos observar, a través da seguinte Gráfica 71 - Distribución do grado de coñecemento dos instrumentos musicais por tipoloxía, a alta porcentaxe de docentes que non emprega ningún tipo de instrumentos ou obxectos sonoros (de media, ata un 42,75% da mostra produtora). Este dato é moi significativo tendo en conta que estamos a falar de educación musical e de cativas/os na etapa de infantil, onde un dos obxectivos fundamentais é espertar o interese e os sentidos de nenas e nenos con materiais auditivos que lles chamen a atención. Ademais, a educación infantil baséase na manipulación como principio de aprendizaxe. Unha posible interpretación das causas deste feito pode ser a ausencia de habilidades para interpretar música con instrumentos, como constatamos no “Bloque B” (ata un 46,30% dos enquisados declaraban que non tocaban ningún instrumento):



Gráfica 71 - Distribución do grado de coñecemento dos instrumentos musicais por tipoloxía

A gráfica mostra que, de media, o 28,97% das/os mestras/es declaran que coñecen pero non empregan os materiais e recursos dos que estamos a falar, e que un 17,35%, de media, non os coñece ou deixa en branco esta pregunta. Case a metade non os utiliza nas aulas infantís (cun 46,32% de media) o cal pode deberse por diversas razóns que, segundo os resultados obtidos nas análise cualitativa desta pregunta e que, manifestan de maneira directa, son:

- A falta de materiais deste tipo nas aulas ou nos centros educativos nos que traballan.
- A falta de dominio deses materiais para poder empregalos de maneira competente nas aulas infantís.

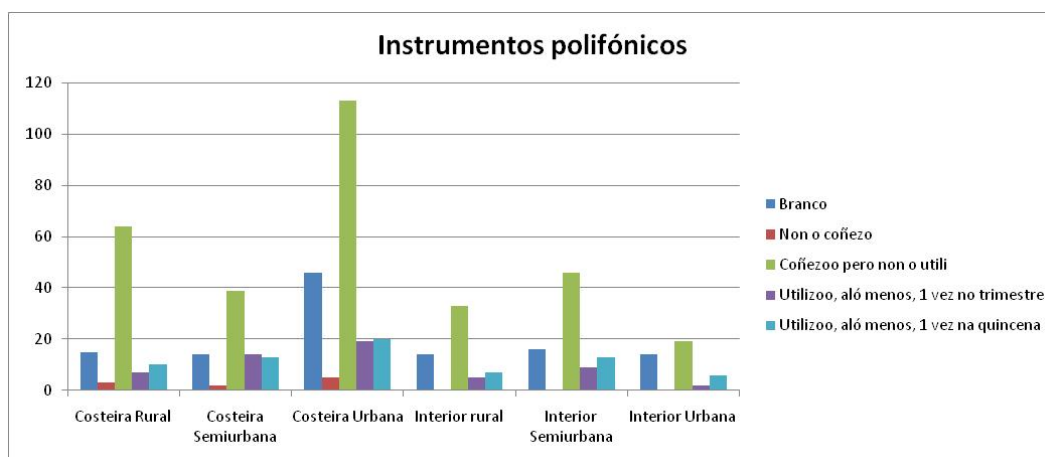
Tendo en conta que estamos a falar de nenos e nenas de educación infantil, onde a aprendizaxe está baseada na manipulación, como xa temos dito, observamos que estes materiais, básicos para este tipo de aprendizaxes son pouco utilizados. A modo ilustrativo, vemos que o 45,25% das/os enquisadas/os manifesta non utiliza os materiais para a percusión corporal (por descoñecemento ou outros motivos). Tamén, vemos que o 77,99% das/os enquisadas/os non utilizan materiais diversos para a construción de instrumentos, nas actividades de audición e discriminación sonora (por diversas razóns, entre as que destacamos o descoñecemento).

O material do instrumental Orff de percusión de altura indeterminada e determinada é habitual nos centros educativos, se ben, son materiais que, polo xeral, atópanse nas aulas de música (por motivacións económicas e organizativas do

centro educativo), ás que, as/os mestras/es de infantil non soen acceder, por decisións persoais, profesionais ou de centro.

En relación a estes materiais, o 1% das/os mestras/es declaran que coñecen pero non empregan o material de tipo instrumental de altura indeterminada, e non chega ao 4% as/os que manifestan que non o utilizan, porén, ata un 33% declara que coñece pero non utiliza o instrumental de altura determinada.

Os resultados do estudo indican que o 55,28% das/os enquisadas/os coñecen os instrumentos polifónicos (piano, guitarra,...) e o 37,67% os melódicos (fruta doce, voz,...), tal e como podemos ver na Gráfica 72 - Distribución do emprego de instrumentos polifónicos por zonas. Existen diferenzas, en relación á especialidade, onde só un 21,37% do profesorado de música manifesta coñecer pero non utilizar os materiais dos instrumentos polifónicos e un 12,21% do profesorado de música que coñece os melódicos, fronte a un 64,30% de mestras/es de infantil que coñecen pero non usan os instrumentais e un 44,16%, os melódicos. Existen diferenzas, segundo o lugar de traballo, nas zonas semiurbanas destacan (en 5,01% máis), na súa utilización destas materiais instrumentais, en relación ás demais.



Gráfica 72 - Distribución do emprego de instrumentos polifónicos por zonas

A continuación, presentamos unha serie de datos (empregando táboas para ilustrar os resultados da análise) en relación ao utilización destes materiais relacionados co instrumental polifónico (**apartado 1 da pregunta nº 22 Material auditivo**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Os datos, que ilustramos na táboa seguinte, indican que o 100% do profesorado emprega estes materiais nos centros especiais (CEE), mentres que só o 65,15% o fai nos centros públicos (CEIP). Un 73,8% os utiliza nos CPI e un 76% o fai nos CRA, mentres que nos EEI só os utilizan o 46,66% das/os mestras/es. Nos

centros privados (CPR) é onde máis profesorado utiliza estes materiais para o desenvolvemento das tarefas musicais, un 82,42%.

Como vemos na Táboa 44 - Emprego do material auditivo por tipo de centro os centros públicos nos que menos mestres utilizan estes materiais son os EEI, onde menos da metade do profesorado os usa “dalgunha maneira”. Entre as causas están: o tipo de formación, en función da especialidade, e o tipo de centro, que teñen repercusións na utilización dos materiais auditivos:

Material auditivo	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre	7,52%	0,35%	22,04%	34,76%	35,30%
CEE					100%
CEIP	7,64%	0,28%	26,91%	32,86%	32,29%
CPI	9,52%		7,14%	50%	23,80%
CPR	6,75%		10,81%	36,48%	45,94%
CRA			28%	48%	24%
Unitarias	10%	1,66%	16,66%	30%	41,66%

Táboa 44 - Emprego do material auditivo por tipo de centro

A Táboa 45 - Emprego do material auditivo por especialidade e tipo de centro revela os resultados da análise xeral da utilización dos materiais auditivos en función da especialidade da/o docente enquisado:

Material auditivo	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre Infantil	8,66%	0,23%	23,18%	35,36%	32,55%
CEE					100%
CEIP	9,19%		03,65%	32,56%	27,58%
CPI	10%		6,66%	60%	23,33%
CPR	6,89%		5,17%	37,93%	50%
CRA			21,05%	52,63%	26,31%
Unitarias	10,34%	1,72%	17,24%	27,58%	43,10%
Mestre Musical	3,81%	0,76%	18,32%	32,82%	44,27%
CEE					100%
CEIP	3,26%	1,08%	16,30%	33,69%	45,65%
CPI	8,33%		8,33%	25%	58,33%
CPR	6,25%		31,25%	31,25%	31,25%
CRA			50%	33,33%	16,66%
Unitarias				100%	

Táboa 45 - Emprego do material auditivo por especialidade e tipo de centro

A análise dos resultados en función das especialidades revela que:

- nos CEIP a/o mestra/e de música utiliza máis os materiais auditivos que a/o especialista de infantil.

Material auditivo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	60,14%
Mestra de música	79,34%

Táboa 46 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CEIP por especialidad

- nos CPI o mesmo número de mestras/es de infantil que de música utilizan os materiais auditivos:

Material auditivo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	83,33%
Mestra de música	83,33%

Táboa 47 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CIP por especialidad

- nos CPR máis mestras/es de infantil utilizan os materiais auditivos que as/os especialistas de música.

Material auditivo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	87,93%
Mestra de música	62,5%

Táboa 48 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CPR por especialidad

- nos CRA máis mestras/es de infantil utilizan os materiais auditivos que as/os especialistas de música.

Material auditivo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	78,94%
Mestra de música	49,99%

Táboa 49 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos CRA por especialidad

- nos EEI o 100% das/os especialistas de música utilizan estes materiais, fronte a un 70,68% das/os especialistas de infantil.

Material auditivo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	70,68%
Mestra de música	100%

Táboa 50 - Utilización “dalgunha maneira” do material auditivo nos EEI por especialidad

En conclusión, en función do centro o profesorado especialista utiliza estes materiais de maneira diferente. Na medida en que se conta con especialista de música que imparta a docencia na etapa infantil moitos menos docentes de infantil utilizan estes materiais, como vemos nos CEIP e nos EEI. Nos centros onde se incentiva a utilización destes materiais, xa sexa por motivacións organizativas, coordinación (CRA) ou por motivacións económicas do centro (CPR), a utilización

dos materiais por parte da/o docente de infantil é moito maior que o de música. Nos CPI, a utilización é igual nas dúas especialidades, posiblemente, pola traxectoria histórica destes centros, onde a/o mestra/e de música non sempre dispón de horario, como si ocorre nos EEI (onde exerce de xeneralista) e nos CEIP, onde soe contar con especialista de música.

A análise dos datos en función da “zona de análise” dos centros nos que exerce o profesorado enquisado ofrecen os seguintes resultados (Táboa 51 - Emprego do material auditivo por zona):

Agrupación comarcal	Coñecemento	Utilízao algunha vez	Total
Costeira Rural	26,26%	64,64%	90,9%
Costeira Semiurbana	19,51%	74,39%	93,9%
Costeira Urbana	22,66%	68,96%	91,62%
Interior rural	22,03%	76,27%	98,3%
Interior Semiurbana	26,19%	65,47%	91,66%
Interior Urbana	9,75%	73,17%	82,92%

Táboa 51 - Emprego do material auditivo por zona

Non atopamos diferenzas estatísticas representativas (do 0,61) entre a utilización das zonas rurais e urbanas de Galicia. As diferenzas no coñecemento destes materiais revela que nas zonas de interior urbanas (como Lugo, Mondoñedo ou Foz) teñen un coñecemento menor destes materiais (un 82,92%), respecto das zonas de interior rurais (un 98,3%). Isto débese sobre todo á idade docente e ao acceso á formación, como vimos no “Bloque A” deste estudo.

En función da idade (véxase a Táboa 52 - Emprego do material auditivo por idades) os resultados destacan que a maior parte das/os que utilizan estes materiais teñen entre 34 e 40 anos de idade. A experiencia parece ser un factor importante para a utilización dos materiais. Ademais, é o tramo de idade que menos índice de descoñecemento presenta (un 2,5% da súa mostra). As/Os mestras/es que máis din descoñecer estes materiais teñen máis de 41 anos de idade, aumentando considerablemente a partir dos 51 anos. Os que menos utilizan estes recursos están entre os 41 e os 50 anos:

Idade	Descoñecemento	Coñecemento	Utilízoo “algunha vez”
branco	8,33%	12,5%	66,66%
21-27	6,97%	20,93%	72,09%
28-33	4,10%	24,65%	71,23%
34-40	2,5%	20%	77,5%
41-50	11,69%	25,14%	63,15%
>=51	14,06%	18,75%	67,18%

Táboa 52 - Emprego do material auditivo por idades

A continuación, presentamos a Táboa 53 - Emprego dos instrumentos melódicos por tipo de centro cos datos sobre a utilización dos materiais denominados neste estudo como “instrumental melódico” (**apartado 2 da pregunta nº 22 Instrumental melódico**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Mestre	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE			20%	20%	60%
CEIP	17,82%	5,84%	40,66%	18,10%	17,54%
CPI	18,60%	4,65%	39,53%	27,90%	9,30%
CPR	12%	1,33%	40%	21,33%	25,33%
CRA	4%	4%	44%	32%	16%
Unitarias	27,86%	13,11%	26,22%	18,03%	14,75%
Total	17,42%	5,80%	38,90%	19,89%	17,95%

Táboa 53 - Emprego dos instrumentos melódicos por tipo de centro

Os resultados indican que o 80% do profesorado dos CEE utilizan estes materiais nas súas aulas. As porcentaxes máis baixas están nos CRA e nos CPR. O 48% das/os docentes nos CRA e o 46,66% en centros privados ou concertados (CPR). Os que menos son os CPI e os CEIP e as Unitarias (EEI): co 37,2,% o 35,64% e o 32,78% respectivamente. Estes materiais os coñecen todos as/os docentes dos CEE (100%), a maioría dos CPR (86,66%) e os CEIP e CPI en similar porcentaxe (o 76,3% os CEIP e o 76,73% os CPI).

A Táboa 54 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade e tipo de centro que presentamos a continuación revela os resultados da análise xeral da utilización do instrumental melódico en función da especialidade da/o docente enquisado:

Material melódico	Branco	Non o coñozo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Total
Mestre de Infantil	20,84%	7,25%	46,60%	14,28%	11,01%	427
CEE					100%	1
CEIP	21,83%	7,66%	50,95%	11,11%	8,42%	261
CPI	23,33%	6,66%	46,66%	23,33%		30
CPR	15,51%	1,72%	44,82%	15,51%	22,41%	58
CRA	5,26%	5,26%	52,63%	26,31%	10,52%	19
Unitarias	25,86%	12,06%	27,58%	18,96%	15,51%	58
Mestre de Musical	5,34%	1,52%	13,74%	38,16%	41,22%	131
CEE				33,33	66,66%	3
CEIP	5,43%	1,08%	11,22%	36,95%	44,56%	92
CPI	8,33%		16,66%	41,66%	33,33%	12
CPR			25%	43,75%	31,25%	16
CRA			16,66%	50%	33,33%	6
Unitarias	50%	50%				2
Total	17,42%	5,80%	38,90%	19,89%	17,95%	568

Táboa 54 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade e tipo de centro

Os resultados indican que o profesorado dos CEE utilizan todos este tipo de materiais, aínda que con maior frecuencia máis docentes de infantil que de música (o 100% fronte a un 66,66%). Nos CEIP (62,14% da mostra), a maior parte do profesorado coa especialidade musical emprega estes materiais (81,51%), representando esta, un 70,22% das/os especialistas de música de toda a mostra.

- No caso de infantil, ata un 45,95% responde á pregunta sobre estes materiais, e a maior parte expón que coñece os materiais pero non os utiliza (50,95%), utilizándoos dalgunha maneira soamente o 19,53%.

CEIP	Descoñézoo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, “dalgunha maneira”	Total
Infantil	29,49%	50,95%	19,53%	45,95%
Música	6,51%	11,22%	81,51%	70,22%

Táboa 55 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CEIP

- A táboa mostra que a maior parte dos docentes de música coñecen os materiais dos que falamos, un 91,66% , nos CPI, dos cales 3 de cada 4 mestras/es os utilizan (o 75%), mentres que un 69,99% do profesorado de infantil os coñece e só un 23,33% os utiliza.

CPI	Descoñézo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízo, dalgunha maneira	Total
Infantil	29,99%	46,66%	23,33%	7,02%
Música	8,33%	16,66%	75%	9,16%

Táboa 56 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CPI

- Esta táboa que expoñemos a continuación, indica as porcentaxes en que o profesorado utiliza os materiais nos CPR. Neste caso ningunha/ún mestra/e de música descoñece os materiais e ata un 75% deles os utilizan (dun 12,21% do profesorado de música). En infantil só o 37,92% das/os mestras/es utilizan estes materiais, dun 13,58% das/os mestras/es de infantil que responden esta cuestión.

CPR	Descoñézo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízo, dalgunha maneira	Total
Infantil	17,23%	44,82%	37,92%	13,58%
Música	0,00%	25%	75%	12,21%

Táboa 57 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CPR

- Nos CRA o 83,33% das/os mestra/e de música utilizan os materiais fronte a un 36,83% de infantil.

CRA	Descoñézo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízo, dalgunha maneira	Total
Infantil	10,52%	52,63%	36,83%	4,44%
Música	0,00%	16,66%	83,33%	4,58%

Táboa 58 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nos CRA

- Como vemos na táboa, a utilización nas Unitarias dos materiais é maior por parte das/os docentes de infantil (34,47%) fronte ás/aos docentes de música (0,00%). Tendo en conta que falamos do material denominado “instrumental melódico” é posible que a/o docente especialista en música non teña recursos na unitaria, que considere de calidade, mentres que para a/o mestra/e de infantil, a calidade sonora sexa algo secundario, e polo tanto teña os recursos que considera axeitados. (Na fase de “Integración Analítica” poderemos contrastar esta hipótese). Nos demais casos, a/o mestra/e de música conta con maiores recursos que a/o mestra/e de infantil e polo tanto, á chegada deste, a docencia infantil prefire deixar a utilización destes materiais ás/aos especialistas.

Unitarias	Descoñezoo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, dalgunha maneira	Total
Infantil	25,86%	12,06%	34,47%	13,58%
Música	50,00%	50,00%	0,00%	1,52%

Táboa 59 - Emprego dos instrumentos melódicos por especialidade nas Unitarias

A continuación expoñemos os datos que fan referencia ao lugar no que traballa a/o docente, segundo a zona xeográfica.

Agrupación Comarcal	Coñezoo	Utilízoo algunha vez	Total
Costeira Rural	36,36%	35,35%	17,42%
Costeira Semiurbana	32,92%	52,43%	14,43%
Costeira Urbana	41,37%	32,51%	35,73%
Interior rural	44,06%	38,98%	10,38%
Interior Semiurbana	42,85%	34,52%	14,78%
Interior Urbana	29,26%	46,34%	7,21%

Táboa 60 - Emprego dos instrumentos melódicos por zona

Nas zonas de costa semiurbana (52,35%) e interior urbana (46,34%) é onde máis mestras/es din que utilizan algunha vez estes materiais. Onde menos é na costa rural (35,35%) e interior semiurbana (34,52%).

Idade	Descoñezoo	Coñezoo	Utilízoo “algunha vez”
branco	37,5%	37,5%	25%
21-27	18,60%	46,51%	34,88%
28-33	14,83%	43,83%	41,78%
34-40	10,95%	62,5%	24,16%
41-50	29,23%	38,59%	32,16%
>=51	43,75%	26,26%	29,68%

Táboa 61 - Emprego dos instrumentos melódicos por idades

A Táboa 61 - Emprego dos instrumentos melódicos por idades indica que o profesorado que máis coñece estes materiais ten entre 21 e 28 anos, a franxa máis nova, nun 46,51%, porén os que máis a utilizan teñen entre 28 e 33 anos, nunha porcentaxe do 41,78% do profesorado. Curiosamente (en relación ao nº de mestres por tramo de idade chama a atención a baixa porcentaxe de mestras/es entre os 34 e 40 anos, sendo só o 24,16% do profesorado o que utiliza estes materiais, a pesar de seren os que máis recoñecen coñecer que os coñecen, nun 62,5% deles, sendo o tramo que menos docentes ten que indican descoñecelos (só o 10,95%).

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos (empregando táboas que ilustren os resultados da análise) en relación ao utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “instrumentos naturais do

corpo” (apartado 3 da pregunta nº 22 Instrumentos naturais do corpo) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Instrumentos naturais do corpo	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre	3,34%	0,35%	15,66%	80,63%
CEE				100%
CEIP	4,73%	0,55%	16,99%	77,71%
CPI	2,32%		9,30%	88,37%
CPR			13,33%	86,66%
CRA			20%	80%
Unitarias	1,63%		14,75%	83,60%

Táboa 62 - Emprego dos instrumentos naturais do corpo por tipo de centro

Os datos revelan que ningún docente di que descoñece estes materiais e, tan só o 3,34% deixa en branco esta pregunta. Novamente o 100% dos docentes empregan estes materiais nos centros especiais (CEE), ademais o fan cunha frecuencia elevada. Nos centros privados todo o profesorado emprega estes materiais, porén un 16,99% fano aló menos unha vez ao trimestre. Os CRA utilizan os materiais nun 80% de maneira frecuente (aló menos unha vez na quincena). Mentres, onde o fan con menos frecuencia é nos centros públicos CEIP, un 77,71%.

A Táboa 63 - Emprego dos instrumentos naturais do corpo por especialidade e tipo de centro que presentamos a continuación revela os resultados da análise xeral da utilización dos materiais auditivos en función da especialidade da/o docente enquisado:

Instrumentos naturais do corpo	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre Infantil	3,04%	0,46%	15,22%	81,26%
CEE				100%
CEIP	4,59%	0,76%	16,47%	78,16%
CPI			13,33%	86,66%
CPR			12,06%	87,93%
CRA			21,05%	78,94%
Unitarias	1,72%		12,06%	86,20%
Mestre Musical	3,81%		16,03%	80,15%
CEE				100%
CEIP	4,34%		17,39%	78,26%
CPI	8,33%			91,66%
CPR			18,75%	81,25%
CRA			16,66%	83,33%
Unitarias			50%	50%

Táboa 63 - Emprego dos instrumentos naturais do corpo por especialidade e tipo de centro

A análise dos resultados en función das especialidades revela que case as/os mesmas/os docentes de infantil e de música utilizan os instrumentos naturais do corpo.

Instrumentos naturais do corpo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	96,48%
Mestra de música	96,18%

Táboa 64 - Utilización “dalgunha maneira” dos materiais naturais do corpo por especialidade

- nos CEIP a/o mestra/e de música utiliza máis os materiais auditivos que a/o especialista de infantil.

Instrumentos naturais do corpo	Utilización “dalgunha maneira”
Mestra de infantil	94,63%
Mestra de música	95,65%

Táboa 65 - Utilización “dalgunha maneira” dos materiais naturais do corpo por especialidade nos CEIP

- nos CEE, os CPI, os CPR e os CRA o 99,99% do profesorado de infantil utiliza estes materiais nas aulas. Son os CPR, o 87,93% o fan quincenalmente, os que o fan con máis frecuencia, seguidos dos CPI, un 86,66%.
- Nos CEE, os CPR e os CRA o 99,99% do profesorado de música utiliza estes materiais nas aulas. Nos CPI o 91,66% do profesorado de música utiliza estes materiais con frecuencia (aló menos unha vez na quincena), seguidos do profesorado dos CRA (un 83,33%).

A análise dos datos en función da situación xeográfica dos centros nos que exerce o profesorado enquisado ofrecen os seguintes resultados:

Agrupación Comarcal	Coñecemento	Utilizao algunha vez
Costeira Rural		97,97%
Costeira Semiurbana	1,21%	96,33%
Costeira Urbana		97,03%
Interior rural		98,29%
Interior Semiurbana	1,19%	92,85%
Interior Urbana		92,67%

Táboa 66 - Utilización do materiais naturais do corpo por zona

Os resultados da análise indican que non hai importantes diferenzas entre a utilización nas “zonas de análise”. As diferenzas no coñecemento destes materiais revela que estes son uns materiais moi estandarizados na formación docente. Parece que no interior rural é onde máis se utilizan estes materiais (o 98,29%) e nas

zonas de interior urbana onde menos docentes os utilizan (o 92,67%), seguido das semiurbanas.

Idade	Descoñozo	Coñezoo	Utilízoo “algũa vez”
branco	12,5%		87,49%
21-27	6,97%		93,01%
28-33	4,79%		95,19%
34-40		1,66%	98,32%
41-50	1,75%		98,24%
>=51	4,68%		95,31%

Táboa 67 - Utilización do materiais naturais do corpo por idade

En función da idade (Táboa 67 - Utilización do materiais naturais do corpo por idade) os resultados destacan que a maior parte das/os que utilizan estes materiais teñen entre 34 e 40 anos de idade, un 98,32%, e os que teñen entre 41 e 50 anos, un 98,24%. A experiencia parece ser un factor fundamental para a utilización destes materiais. Onde menos docentes empregan estes materiais é no tramo que vai entre os 21 e 28 anos (un 93,05%).

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos (empregando táboas para ilustrar os resultados da análise) en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “instrumentos naturais do corpo” (**apartado 4 da pregunta nº 22 Instrumentos naturais da contorna**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

A continuación presentamos os resultados en relación ao tipo de centro na Táboa 68 - Utilización do materiais naturais da contorna por tipo de centro:

Centro	Branco	Non o coñezoo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	60,00%	20,00%	20,00%
CEIP	15,04%	3,34%	42,90%	23,12%	15,60%
CPI	13,95%	2,33%	32,56%	32,56%	18,60%
CPR	14,67%	1,33%	42,67%	17,33%	24,00%
CRA	4,00%	0,00%	40,00%	36,00%	20,00%
Unitarias	19,67%	6,56%	31,15%	21,31%	21,31%
Total	14,79%	3,17%	40,85%	23,42%	17,78%

Táboa 68 - Utilización do materiais naturais da contorna por tipo de centro

Os centros que máis utilizan estes materiais son os CRA, nun 56% do seu profesorado e os CPI, un 51,16%. Os que menos son o profesorado dos CEIP, un 38,72% e os CEE, un 40%. As/Os docentes que máis descoñecen estes materiais están nas EEI, nunha porcentaxe do 26,23%.

A seguinte táboa mostra os datos sobre a especialidade e o centro da/o enquisado en relación a esta cuestión:

Especialidade	Descoñeozo	Coñeozo pero non o utilizo	Utilizoo, algunha vez
Mestre de Infantil	20,14%	40,28%	39,57%
Mestre de Musical	9,92%	41,22%	48,85%

Táboa 69 - Utilización do materiais naturais da contorna por especialidade

Os resultados indican que o descoñecemento destes materiais é maior entre o profesorado de educación infantil, onde un 20,14% manifesta descoñecelo. En canto á utilización menos da metade do profesorado de cada especialidade utiliza estes materiais, se ben son máis as/os docentes de educación musical que os utilizan: algo máis do 9,28% de docentes de música que de infantil.

	Branco	Non o coñeozo	Coñeozo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	16,16%	3,98%	40,28%	20,37%	19,20%
CEE	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
CEIP	17,24%	4,60%	42,53%	19,16%	16,48%
CPI	10,00%	3,33%	33,33%	33,33%	20,00%
CPR	17,24%	1,72%	39,66%	13,79%	27,59%
CRA	5,26%	0,00%	42,11%	31,58%	21,05%
Unitarias	17,24%	5,17%	32,76%	22,41%	22,41%
Mestre de Musical	9,16%	0,76%	41,22%	34,35%	14,50%
CEE	0,00%	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%
CEIP	7,61%	0,00%	43,48%	34,78%	14,13%
CPI	25,00%	0,00%	25,00%	33,33%	16,67%
CPR	6,25%	0,00%	50,00%	31,25%	12,50%
CRA	0,00%	0,00%	33,33%	50,00%	16,67%
Unitarias	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	14,52%	3,23%	40,50%	23,66%	18,10%

Táboa 70 - Utilización do materiais naturais da contorna por especialidade e tipo de centro

A Táboa 70 - Utilización do materiais naturais da contorna por especialidade e tipo de centro mostra os datos da relación do tipo de centro e a/o especialidade docente. O 100% das/os mestras/es de infantil dos CEE coñecen pero non utilizan os materiais dos instrumentos naturais da contorna, mentres que un 53,33% do profesorado de infantil dos CPI si os utilizan, seguidos dos CRA nun 52,63% do profesorado. O 66,66% do profesorado de música dos CEE si utilizan estes materiais. As/os mestras/es de música que máis utilizan estes materiais son os que traballan nos CRA, ata un 66,67% delas/es. O profesorado dos EEI manifesta que

non coñece ou deixa sen responder esta cuestión, e ningún utiliza materiais da contorna con fins musicais.

Os seguinte datos verten información sobre a agrupación comarcal:

Grupo Comarcal	Descoñeozo	Coñeozo pero non o utilizo	Utilizoo, algunha vez
Costeira Rural	21,21%	47,47%	31,31%
Costeira Semiurbana	14,64%	40,24%	45,12%
Costeira Urbana	22,17%	40,89%	36,94%
Interior rural	10,16%	40,68%	49,15%
Interior Semiurbana	11,90%	41,67%	46,43%
Interior Urbana	19,51%	24,39%	56,1%
Total	17,96%	40,85%	41,2%

Táboa 71 - Utilización do materiais naturais da contorna por zona

Os datos indican que os materiais relacionados cos materiais dos instrumentos naturais da contorna son moi coñecidos entre o profesorado de todas as zonas de Galicia, sendo menos utilizado nas zonas de costa, sobre todo no rural (só o 31,31% do profesorado os utiliza). Onde máis se utiliza é nas zonas do interior, sobre todo nas zonas urbanas, onde ata un 56,1% do profesorado os utiliza algunha vez no ano, e nas de rural do interior, onde case a metade os utiliza, nun 49,15%. O cal débese, entre outras causas, á idade docente e á experiencia das/os enquisados que predominan nestas zonas (segundo os datos reflectidos con anterioridade).

En relación á idade presentamos a Táboa 72 - Utilización do materiais naturais da contorna por idade:

Idade	Descoñeozo	Coñeozo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizo algunha vez
21-27	16,28%	46,51%	23,26%	13,95%	37,21%
28-33	10,27%	48,63%	25,34%	15,75%	41,09%
34-40	7,5%	44,17%	29,17%	19,17%	48,34%
41-50	23,97%	38,60%	19,30%	18,13%	37,43%
>=51	32,82%	29,69%	15,63%	21,88%	37,51%
Total	17,96%	40,85%	23,42%	17,78%	100,00%

Táboa 72 - Utilización do materiais naturais da contorna por idade

Entre os 28 e os 40 anos son máis os mestres que utilizan algunha vez estes materiais, sendo maioría entre os 34 e os 40 anos. Existe certa homoxeneidade na utilización destes materiais en función da idade.

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos (empregando táboas para ilustrar os resultados da análise) en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como "instrumentos de

percusión de son indeterminado” (**apartado 5 da pregunta nº 22 Instrumentos de percusión de son**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Segundo o tipo de centro obtivemos os seguintes datos:

Centro	Branco	Coñézo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	6,13%	14,48%	32,59%	46,80%
CPI	4,65%	6,98%	37,21%	51,16%
CPR	1,33%	1,33%	33,33%	64,00%
CRA	4,00%	8,00%	40,00%	48,00%
Unitarias	4,92%	1,64%	34,43%	59,02%
Total	5,11%	10,39%	33,27%	51,23%

Táboa 73 - Utilización do instrumentos de percusión por tipo de centro

O material do instrumental de percusión de sons de altura indeterminada é utilizado polo 100% do profesorado dos CEE. Segue o profesorado dos CPR, nun 97,33% do mesmo, e as Unitarias, nun 93,45%. Os que menos utilizan estes materiais son os docentes dos CEIP, nun 79,39%. As/Os mestras/es dos CPR son os que con máis frecuencia utilizan este tipo de materiais (un97,33%), un 64% do profesorado utiliza estes materiais aló menos unha vez na quincena, seguidos das Unitaria (93,45%), nun 59,02%. Onde máis docentes descoñecen estes materiais é nos CEIP, nun 20,61%.

En función da especialidade e do centro no que traballa a/o docente enquisada/o obtemos os seguintes resultados, sobre a utilización dos materiais do instrumental de percusión de altura indeterminado. O 80,56% do profesorado de infantil utiliza estes materiais, mentres que un 97,71% do profesorado de música os utiliza:

Especialidade	Branco	Coñézo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Educación Infantil	6,09%	13,35%	38,17%	42,39%
Mestre de Educación Musical	1,53%	0,76%	17,56%	80,15%

Táboa 74 - Utilización do instrumentos de percusión por especialidade

A Táboa 75 - Utilización do instrumentos de percusión por especialidade e tipo de centro mostra os resultados destes datos en relación ao centro no que exerce o especialista. Todas/os as/os mestras/es, de infantil ou música, utilizan os materiais relacionados cos instrumentos de percusión de altura indeterminada nos CEE. O 93,1% do profesorado de infantil das Unitarias utiliza estes materiais, fronte ao 100%

do profesorado de música destes centros, se ben as/os especialistas en educación infantil o fan con maior frecuencia, xa que o 62,07% os utiliza, aló menos unha vez na quincena, mentres que todo o profesorado de música que responde esta cuestión os utiliza, polo menos unha vez no trimestre. Nos CRA o 100% do profesorado de música utiliza estes materiais, cunha frecuencia importante, nun 66,67% do profesorado que os utiliza quincenalmente.

As/os mestras/es de infantil dos CPR son os que máis utilizan estes materiais, nun 98,27%, mentres que as/os mestras de música dos CEIP son os que máis utilizan estes materiais, nun 98,91% deles. Das/os que menos, están as/os mestras/es de infantil dos CEIP, nun 72,41%, e as/os mestras/es de música dos CPI, nun 91,66% deles.

Especialidade-Centro	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Educación Infantil	6,09%	13,35%	38,17%	42,39%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	7,66%	19,92%	38,31%	34,10%
CPI	3,33%	6,67%	50,00%	40,00%
CPR	1,72%	0,00%	37,93%	60,34%
CRA	5,26%	10,53%	42,11%	42,11%
Unitarias	5,17%	1,72%	31,03%	62,07%
Mestre de Educación Musical	1,53%	0,76%	17,56%	80,15%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	1,09%	0,00%	16,30%	82,61%
CPI	8,33%	0,00%	8,33%	83,33%
CPR	0,00%	6,25%	18,75%	75,00%
CRA	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%
Unitarias	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Total	5,02%	10,39%	33,33%	51,25%

Táboa 75 - Utilización do instrumentos de percusión por especialidade e tipo de centro

Os resultados da agrupación comarcal presentan os seguintes datos:

Agrupación comarcal	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Costeira Rural	5,05%	11,11%	31,31%	52,53%
Costeira Semiurbana	2,44%	12,20%	30,49%	54,88%
Costeira Urbana	5,91%	9,36%	36,95%	47,78%
Interior rural	1,69%	11,86%	44,07%	42,37%
Interior Semiurbana	5,95%	14,29%	26,19%	53,57%
Interior Urbana	9,76%	0,00%	24,39%	65,85%
Total	5,11%	10,39%	33,27%	51,23%

Táboa 76 - Utilización do instrumentos de percusión por zona

A maior parte do profesorado das zonas de interior rural manifesta que coñece estes materiais (só o 1,69% deixa en branco esta pregunta), os que máis descoñecen estes materiais están nas zonas de interior urbana (un 9,76%). Nas zonas semiurbanas é onde máis mestras/es din que coñecen pero non utilizan os instrumentos de percusión de altura indeterminada (no interior o 14,29%, e na costa o 12,20% das/os enquisadas/os). Nas zonas urbanas de interior é onde máis docentes utilizan estes materiais, un 90,24%, mentres que nas zonas semiurbanas de interior é onde menos se utilizan estes materiais, un 79,76% do profesorado enquisado.

A Táboa 77 - Utilización do instrumentos de percusión por idade mostra os datos resultantes da análise da idade, en relación á utilización dos materiais dos instrumentos de altura indeterminada. As/os docentes que con máis frecuencia os utilizan teñen entre 34 e 40 anos, o 60% os utilizan polo menos unha vez na quincena. Os que menos coñecen estes materiais teñen máis de 51 anos (o 9,38% das/os enquisados) seguidos dos que teñen entre 21 e 33 anos. O 16,28% do profesorado de entre 21 e 27 aos e o 13,62% do profesorado entre 28 e 33 aos os coñece pero non os utiliza. Ademais, son estas mesmas idades nas que as/os docentes menos utilizan os materiais (un 76,74% ten entre 21 e 27 anos, e un 82,88% entre 28 e 33 anos). As/Os docentes que máis utilizan estes materiais teñen entre 34 e 40 anos (o 88,33% das/os enquisadas/os), seguidos das/os docentes de entre 41 e 50 anos (o 86,55% das/os enquisadas/os). Entre as causas podemos falar da inexperiencia na súa utilización.

Idade	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
21-27	6,98%	16,28%	37,21%	39,53%
28-33	3,42%	13,70%	35,62%	47,26%
34-40	2,50%	9,17%	28,33%	60,00%
41-50	5,26%	8,19%	32,16%	54,39%
>=51	9,38%	6,25%	35,94%	48,44%

Táboa 77 - Utilización do instrumentos de percusión por idade

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “instrumentos naturais do corpo” (**apartado 6 da pregunta nº 22 Instrumentos de percusión de son determinado**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Centro	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	11,70%	24,79%	33,70%	29,81%
CPI	9,30%	18,60%	37,21%	34,88%
CPR	8,00%	9,33%	29,33%	53,33%
CRA	0,00%	12,00%	56,00%	32,00%
Unitarias	3,28%	6,56%	34,43%	55,74%
Total	9,51%	19,54%	34,15%	36,80%

Táboa 78 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por tipo de centro

Todo o profesorado do CEE utiliza estes materiais, quincenalmente, seguidos das Unitarias, que utilizan os materiais dos instrumentos de percusión de altura determinada o 90,17% do seu profesorado, seguidos do profesorado dos CRA, nun 88%. As/Os que máis deixan en branco esta pregunta son as/os dos CEIP (o 11,70%), que son ademais, os que menos utilizan estes materiais, nun 63,51% do profesorado os utiliza algunha vez, seguidos do CPI, nun 72,09%.

Especialidade	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	11,24%	22,95%	32,08%	33,72%
Mestre de Musical	3,82%	8,40%	40,46%	47,33%

Táboa 79 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por especialidade

A Táboa 79 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por especialidade presenta os resultados da análise segundo a especialidade. Fronte a un 87,79% do profesorado de música só un 65,8% de infantil utilizan estes materiais nas aulas da etapa infantil.

A Táboa 80 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por especialidade e tipo de centro relaciona os datos da especialidade co tipo de centro no que o profesorado da a súa opinión sobre os materiais que utiliza. O 100% do profesorado de infantil e musical que exerce no CEE utiliza estes materiais do instrumental de percusión de altura determinada aló menos unha vez na quincena, Ademais, o 100% do profesorado de música que está en CRA ou Unitaria utiliza estes materiais, aínda que con frecuencia trimestral a maior parte delas/es. Nos CPR máis profesoras/es de infantil utilizan estes materiais que de música na etapa infantil (un 84,48% fronte a un 75%). Os CEIP é onde máis mestras/es de música utilizan estes materiais (un 54,4% fronte a un 89,13%).

Especialidade-Centro	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	11,24%	22,95%	32,08%	33,72%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	14,56%	31,03%	31,03%	23,37%
CPI	6,67%	23,33%	30,00%	40,00%
CPR	10,34%	5,17%	32,76%	51,72%
CRA	0,00%	15,79%	52,63%	31,58%
Unitarias	3,45%	6,90%	31,03%	58,62%
Mestre de Musical	3,82%	8,40%	40,46%	47,33%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	3,26%	7,61%	40,22%	48,91%
CPI	16,67%	0,00%	58,33%	25,00%
CPR	0,00%	25,00%	18,75%	56,25%
CRA	0,00%	0,00%	66,67%	33,33%
Unitarias	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Total	9,50%	19,53%	34,05%	36,92%

Táboa 80 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por especialidade e tipo de centro

A análise da “zona” en que exerce a/o docente en relación aos os materiais dos instrumentos de percusión de altura determinada indica, segundo a Táboa 81 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por zona mostra os seguintes datos:

Grupo comarcal	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Costeira Rural	7,07%	21,21%	37,37%	34,34%
Costeira Semiurbana	3,66%	15,85%	39,02%	41,46%
Costeira Urbana	12,32%	18,72%	32,02%	36,95%
Interior rural	8,47%	23,73%	33,90%	33,90%
Interior Semiurbana	11,90%	27,38%	28,57%	32,14%
Interior Urbana	9,76%	4,88%	39,02%	46,34%
Total	9,51%	19,54%	34,15%	36,80%

Táboa 81 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por zona

A zona na que maior nº de docentes manifesta que utiliza estes materiais é a interior urbana, cun 85,36% do profesorado enquisado, seguida da semiurbana de costa, nun 80,48%. As/Os que menos utilizan os materiais son as/os das zonas rurais, un 67,80%, e semiurbanas, nun 60,71%.

A táboa dos resultados da idade das/os enquisado revela os seguintes datos:

Idade	Branco	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
21-27	11,63%	23,26%	39,53%	25,58%
28-33	5,48%	22,60%	36,30%	35,62%
34-40	2,50%	15,83%	34,17%	47,50%
41-50	10,53%	21,64%	32,16%	35,67%
>=51	20,31%	12,50%	31,25%	35,94%

Táboa 82 - Utilización do instrumentos de percusión de son determinado por idade

Os resultados dos tramos de idade indican que as/os que menos coñecen estes materiais (deixan en branco) son os maiores de 51 anos (o 20,31% do profesorado) e os que teñen entre 21 e 27 anos de idade (o 11,63% do profesorado). As/Os máis novas/os son, ademais, os que coñecéndoo menos os utilizan (o 23,26%) seguidos dos que teñen entre 28 e 33 anos (o 22,60%). O 81,67% do profesorado de entre 34 e 40 anos utiliza estes materiais, sendo a partir desta idade cando aumenta a proporción de mestres que o fan con regularidade quincenal, respecto da trimestral. Entre os 28 e 33 anos o 71,92% do profesorado utiliza estes materiais.

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “materiais diversos para a construción de instrumentos” (**apartado 7 da pregunta nº 22 Materiais diversos para a construción de instrumentos**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

A Táboa 83 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por tipo de centro presenta os resultados en función do tipo de centro no que exerce a/o enquisada/o:

Tipo de centro	Branco	Non o coñezoo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	60,00%	20,00%	20,00%
CEIP	13,65%	0,00%	33,15%	39,28%	13,93%
CPI	16,28%	0,00%	32,56%	30,23%	20,93%
CPR	13,33%	0,00%	25,33%	44,00%	17,33%
CRA	4,00%	0,00%	28,00%	56,00%	12,00%
Unitarias	19,67%	1,64%	24,59%	42,62%	11,48%
Total	13,91%	0,18%	31,16%	40,14%	14,61%

Táboa 83 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por tipo de centro

Os resultados indican que só o 40% da docencia dos CEE utiliza algunha vez estes materiais, e todas/os coñecen o material do que falamos. Case un de cada

cinco (o 19,67% do profesorado) das Unitarias deixa en branco a pregunta, sendo o que máis descoñece estes materiais (un 21,31%). As/Os docentes das Unitarias son as/os que máis utilizan estes materiais (un 54,1%) tendo por diante os CRA, nun 68% de utilización por parte do seu profesorado. Onde menos docentes utilizan estes materiais é nos CPI, só un 51,6% do seu profesorado. En xeral, a frecuencia de utilización é menor que na utilización doutros materiais: máis docentes indican, en todos os centros, que utilizan estes materiais trimestralmente.

Segundo a especialidade e o centro ao que pertencen as/os enquisadas/os obtivemos os seguintes resultados:

Especialidade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	15,69%	0,00%	30,68%	39,81%	13,82%
Mestre de Musical	7,63%	0,76%	31,30%	43,51%	16,79%

Táboa 84 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por especialidade

A diferenza entre a/o docente de música e a/o de infantil non é moi grande, en canto ao coñecemento (31,30% fronte a un 30,68%) ou utilización destes materiais (un 60,3% música, fronte a un 53,63% infantil).

Especialidade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	15,69%	0,00%	30,68%	39,81%	13,82%
CEE	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
CEIP	16,09%	0,00%	32,95%	39,46%	11,49%
CPI	13,33%	0,00%	36,67%	26,67%	23,33%
CPR	13,79%	0,00%	22,41%	43,10%	20,69%
CRA	5,26%	0,00%	26,32%	52,63%	15,79%
Unitarias	20,69%	0,00%	25,86%	41,38%	12,07%
Mestre de Musical	7,63%	0,76%	31,30%	43,51%	16,79%
CEE	0,00%	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%
CEIP	5,43%	0,00%	33,70%	41,30%	19,57%
CPI	25,00%	0,00%	16,67%	41,67%	16,67%
CPR	12,50%	0,00%	31,25%	50,00%	6,25%
CRA	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%
Unitarias	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%

Táboa 85 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por especialidade e tipo de centro

Neste caso os profesorado dos CEE especialista en infantil non utiliza os materiais, se ben todas/os os coñecen (100%), un 66% do profesorado de música si os utiliza algunha vez no ano.

No caso do **profesorado de infantil** os que máis utilizan os materiais diversos para a construción de instrumentos son os que pertencen a centros especificamente infantís (CRA, nun 68,42%) e os de carácter privado (CPR, nun 63,79%). Seguidos do 53,45% do profesorado especialista de infantil que exerce nas Unitarias. O profesorado especialista en infantil que menos utiliza estes materiais pertence aos centros de carácter integrador como os CEIP (o 50,95%) e os CPI (o 50%).

No caso do **profesorado de educación musical**, o profesorado que máis utiliza os materiais diversos para a construción de instrumentos son os que pertencen a CEIP (un 60,87%) e a CRA (un 66,67%). Os que menos están nas Unitarias, a metade do profesorado deste grupo, a outra metade indica que descoñece estes materiais.

En función da “zona de análise” obtivemos os seguintes resultados que presentamos na Táboa 86 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por zona:

Grupo comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Costeira Rural	12,12%	1,01%	37,37%	38,38%	11,11%
Costeira Semiurbana	10,98%	0,00%	31,71%	42,68%	14,63%
Costeira Urbana	14,29%	0,00%	30,05%	38,92%	16,75%
Interior rural	13,56%	0,00%	35,59%	33,90%	16,95%
Interior Semiurbana	13,10%	0,00%	33,33%	41,67%	11,90%
Interior Urbana	24,39%	0,00%	9,76%	51,22%	14,63%

Táboa 86 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por zona

As zonas nas que máis docentes indican que descoñecen estes materiais ou deixan en branco esta pregunta están nos zonas urbanas, no interior ata un 24,39% do profesorado enquisado, e na costa, un 14,29%. Onde máis coñecen pero non utilizan estes materiais é nas zonas rurais, na de costa un 37,37%, e na de interior, un 35,59% do profesorado.

A zona onde máis docentes utilizan estes materiais é a de interior urbana, cun 65,85% do profesorado enquisado, seguida da zona semiurbana de costa (cun 57,31%) e a de costa urbana (un 55,97%). Nas que menos uso se fai destes materiais é nas rurais (no interior un 53,57%, e na costa un 49,49%).

En función da idade os resultados revelan os seguintes datos:

Idade	Branco	Non o coñeozo	Coñeozo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
21-27	6,98%	0,00%	23,26%	51,16%	18,60%
28-33	8,22%	0,68%	34,93%	43,84%	12,33%
34-40	7,50%	0,00%	30,83%	45,00%	16,67%
41-50	18,71%	0,00%	32,75%	38,01%	10,53%
>=51	25,00%	0,00%	28,13%	25,00%	21,88%

Táboa 87 - Emprego de materiais diversos para a construción de instrumentos por idade

As idades nas que as/os docentes máis descoñecemento manifestan (deixando en branco a pregunta) é a partir dos 41 anos e vai en aumento ata o final do desenvolvemento profesional docente (do 41 aos 50 anos o 18,71%, e a partir dos 51 o 25% das/os enquisadas/os). Entre os 28 e 33 anos son máis as/os docentes que, coñecendo os materiais sobre os que preguntamos, non os utilizan.

O profesorado máis novo é o que máis utiliza os materiais diversos para a construción de instrumentos, nun 69,76%, seguidos dos que teñen entre 34 e 40 anos, un 61,67%. No primeiro caso, podemos considerar que as causas están na falta de medios, na mentalidade innovadora e condición de principiante entusiasmado. No segundo caso, a estabilidade permite á/ao docente á experimentación e redescubrimento da innovación a través da creación da construción de instrumentos con materiais diversos.

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos (empregando táboas para ilustrar os resultados da análise) en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “instrumental melódico” (**apartado 8 da pregunta nº 22 Instrumental melódico**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Segundo o tipo de centro obtemos os seguintes resultados:

Centro	Branco	Non o coñeozo	Coñeozo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	60,00%	0,00%	40,00%
CEIP	18,38%	0,56%	40,39%	12,81%	27,86%
CPI	9,30%	2,33%	32,56%	13,95%	41,86%
CPR	17,33%	0,00%	33,33%	18,67%	30,67%
CRA	8,00%	0,00%	28,00%	40,00%	24,00%
Unitarias	27,87%	3,28%	32,79%	14,75%	21,31%
Total	17,96%	0,88%	37,68%	14,96%	28,52%

Táboa 88 - Emprego de instrumental melódico por tipo de centro

Os resultados indican que todas/os as/os docentes que traballan nos CEE coñecen estes materiais, pero só un 40% os utilizan e con regularidade (aló menos unha vez cada quincena). Este tipo de materiais é descoñecido entre o profesorado das Unitarias, onde un 31,15% deixa en branco ou indica que descoñece este material.

As/Os docente que máis utilizan os materiais do instrumental melódico están nos CRA, un 64%, seguidos dos CPI, un 55,81% do profesorado enquisado. Nos que menos docentes utilizan estes materiais son as Unitarias, un 36,06% do profesorado e nos CEIP, un 40,67%.

Segundo a especialidade e o centro presentamos os seguintes resultados na táboa que se presenta a continuación:

Especialidade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	21,55%	0,94%	45,20%	11,94%	20,37%
Mestre de Musical	5,34%	0,76%	12,21%	25,19%	56,49%

Táboa 89 - Emprego de instrumental melódico por especialidade

Este material é moito máis descoñecido para a/o mestra/e de infantil (un 22,49%) que para a/o mestra/e de música (un 6,1%). O 81,68% do profesorado de música utiliza estes materiais e con regularidade quincenal fano o 56,49% delas/es. O 32,31% do profesorado de infantil utiliza estes materiais e o 20,37% fano con regularidade quincenal.

Especialidade e centro	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	21,55%	0,94%	45,20%	11,94%	20,37%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	22,61%	0,77%	51,34%	8,81%	16,48%
CPI	6,67%	3,33%	40,00%	16,67%	33,33%
CPR	22,41%	0,00%	34,48%	15,52%	27,59%
CRA	10,53%	0,00%	36,84%	31,58%	21,05%
Unitarias	27,59%	1,72%	34,48%	13,79%	22,41%
Mestre de Musical	5,34%	0,76%	12,21%	25,19%	56,49%
CEE	0,00%	0,00%	66,67%	0,00%	33,33%
CEIP	5,43%	0,00%	9,78%	23,91%	60,87%
CPI	16,67%	0,00%	8,33%	8,33%	66,67%
CPR	0,00%	0,00%	25,00%	31,25%	43,75%
CRA	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	33,33%
Unitarias	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%

Táboa 90 - Emprego de instrumental melódico por especialidade e tipo de centro

Como vemos na Táboa 90 - Emprego de instrumental melódico por especialidade e tipo de centro, os datos sobre o material do instrumental melódico utilizado, segundo o tipo de centro e a especialidade revela que:

A maior parte do profesorado de infantil utiliza estes materiais nos CRA, nun 52,63%, e nos CPI, un 50%. Mestres o profesorado de música utiliza estes materiais, nos CRA, no 100%, e nos CEIP, un 84,78%. Os que menos profesorado de infantil utilizan estes materiais están nos CEIP, un 25,29% e o profesorado de músic que están nos CEE, un 33,33%.

Os datos dos resultados da análise de “zona” revelan os seguintes resultados:

Grupo comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Costeira Rural	14,14%	2,02%	41,41%	14,14%	28,28%
Costeira Semiurbana	10,98%	0,00%	32,93%	24,39%	31,71%
Costeira Urbana	21,18%	1,48%	41,38%	15,76%	20,20%
Interior rural	16,95%	0,00%	33,90%	10,17%	38,98%
Interior Semiurbana	16,67%	0,00%	35,71%	13,10%	34,52%
Interior Urbana	29,27%	0,00%	29,27%	4,88%	36,59%

Táboa 91 - Emprego de instrumental melódico por zona

Nas zonas urbanas (no interior un 29,27% e na costa un 22,66%) é onde máis descoñecemento hai destes materiais por parte do profesorado enquisado. Onde máis docentes indican que utilizan estes materiais é nas zonas de costa semiurbanas, un 56,1% das/os enquisadas/os, seguidas/os do profesorado de interior rural, un 49,15%. As/Os que menos utilizan estes materiais son que es exercen na zona de costa urbana, un 35,96%.

En función da idade, obtivemos os seguintes resultados:

Idade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
21-27	13,95%	0,00%	39,53%	13,95%	32,56%
28-33	9,59%	1,37%	44,52%	15,75%	28,77%
34-40	9,17%	0,00%	32,50%	18,33%	40,00%
41-50	21,64%	1,17%	40,35%	13,45%	23,39%
>=51	37,50%	1,56%	26,56%	15,63%	18,75%
Total	17,96%	0,88%	37,68%	14,96%	28,52%

Táboa 92 - Emprego de instrumental melódico por idade

O maior índice de descoñecemento dáse a partir dos 41 anos, aumentando a partir do 51 ata o final da vida laboral docente (un 22,81% entre os 41 e 51 anos e un 39,06% a partir dos 51 anos).

A idade en que máis docentes utilizan estes materiais está entre os 34 e 40 anos (un 58,33%) e entre os 21 e 28 anos (un 46,51%). A idade en que menos docentes utilizan estes materiais está a partir dos 41 anos (un 36,84% no primeiro tramo, entre os 41 e 51 anos, e un 15,63% de utilización, a partir dos 51 anos).

Nas seguintes liñas, presentamos os resultados da análise dos datos (empregando táboas para ilustrar os resultados da análise) en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “instrumental de acompañamento polifónico” (**apartado 9 da pregunta nº 22 Instrumental de acompañamento polifónico**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Segundo o tipo de centro obtivemos os seguintes datos:

Centro	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	40,00%	40,00%	20,00%
CEIP	20,33%	1,39%	54,32%	9,75%	14,21%
CPI	20,93%	0,00%	53,49%	11,63%	13,95%
CPR	20,00%	1,33%	60,00%	6,67%	12,00%
CRA	16,00%	0,00%	52,00%	24,00%	8,00%
Unitarias	29,51%	6,56%	59,02%	4,92%	0,00%
Total	20,95%	1,76%	55,28%	9,86%	12,15%

Táboa 93 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por tipo de centro

O maior descoñecemento destes materiais prodúcese entre o profesorado que traballa nas Unitarias, ata un 36,07% do profesorado, ademais, son os que menos utilizan estes materiais, só un 4,92%. Das/os que din coñecelo, os que menos o utilizan son os CPR, un 60%, seguidos das Unitarias, un 59,02% do profesorado enquisado. Os que máis o utilizan están nos CEE, un 60% do profesorado enquisado, seguidos dos que están en CRA, un 32% e os CPR, un 25,58%.

En relación á especialidade obtivemos os seguintes datos:

Especialidade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	24,36%	1,87%	65,81%	5,15%	2,81%
Mestre de Musical	9,16%	1,53%	21,37%	25,19%	42,75%
Total	20,79%	1,79%	55,38%	9,86%	12,19%

Táboa 94 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por especialidade

Aló menos un de cada catro mestras/es de infantil non sabe de que material estamos a falar (26,23%) fronte a un de cada dez docentes aproximadamente de educación musical (10,69%). Do profesorado de infantil que coñece os materiais, só

o utiliza algunha vez un 7,96% do enquisado. Do profesorado de música que coñece os materiais un 67,94% o utiliza.

Especialidade e centro	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	24,36%	1,87%	65,81%	5,15%	2,81%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
CEIP	24,14%	1,53%	67,05%	3,83%	3,45%
CPI	23,33%	0,00%	63,33%	10,00%	3,33%
CPR	24,14%	1,72%	65,52%	5,17%	3,45%
CRA	15,79%	0,00%	68,42%	15,79%	0,00%
Unitarias	29,31%	5,17%	62,07%	3,45%	0,00%
Mestre de Musical	9,16%	1,53%	21,37%	25,19%	42,75%
CEE	0,00%	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%
CEIP	8,70%	1,09%	18,48%	26,09%	45,65%
CPI	16,67%	0,00%	25,00%	16,67%	41,67%
CPR	6,25%	0,00%	43,75%	12,50%	37,50%
CRA	16,67%	0,00%	0,00%	50,00%	33,33%
Unitarias	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%

Táboa 95 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por especialidade e tipo de centro

Os datos revelan que o 100% do profesorado de infantil dos CEE utiliza estes materiais, aló menos unha vez no trimestre. Mentres, só un 66,66% do profesorado de música dos CEE utiliza estes materiais dalgunha maneira ao longo do ano. Polo xeral, son moitos máis os docentes de música que utilizan estes materiais que de infantil.

As/Os mestras/es de infantil utilizan máis materiais deste tipo nos CRA (un 15,79%) e nos CPI (un 13,33%). As/Os mestras/es de música utiliza máis estes materiais nos CRA (un 83,33%) e nos CEIP (un 71,74%).

A análise dos resultados da “zona de análise” da docencia, en relación aos materiais do instrumental de acompañamento polifónico revela os seguintes datos:

Grupo comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Costeira Rural	15,15%	3,03%	64,65%	7,07%	10,10%
Costeira Semiurbana	17,07%	2,44%	47,56%	17,07%	15,85%
Costeira Urbana	22,66%	2,46%	55,67%	9,36%	9,85%
Interior rural	23,73%	0,00%	55,93%	8,47%	11,86%
Interior Semiurbana	19,05%	0,00%	54,76%	10,71%	15,48%
Interior Urbana	34,15%	0,00%	46,34%	4,88%	14,63%
Total	20,95%	1,76%	55,28%	9,86%	12,15%

Táboa 96 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por zona

Nas zonas urbanas (no interior un 34,15% e na costa un 25,12%) é onde máis descoñecemento hai destes materiais por parte do profesorado enquisado. Onde máis docentes indican que utilizan estes materiais é nas zonas semiurbanas, na costa un 32,92% e no interior, un 26,19% das/os enquisadas/os, seguidas/os do profesorado do rural, un 20,33% no interior e un 17,17% na costa. As/Os que menos utilizan estes materiais son que es exercen nas zonas urbanas, un 19,51% no interior e un 19,21% na costa.

En función da idade, presentamos a seguinte táboa cos resultados obtidos en relación a profesorado que utiliza os materiais do instrumental de acompañamento polifónico.

Os resultados revelan que as/os máis novas/os (entre os 21 e 28 anos) son as/os que máis coñecen estes materiais pero os que menos os utilizan, un 67,44% das/os enquisadas/os. O descoñecemento destes materiais aumenta a partir dos 41 anos, sendo do 29,83% entre os 41 e 50 anos e do 48,44% a partir dos 51 anos. A maior utilización destes materiais é por parte do profesorado que ten entre 34 e 40 anos, un 34,17%, seguido dos que teñen entre 28 e 33 anos, un 25,34%.

Idade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
21-27	11,63%	2,33%	67,44%	2,33%	16,28%
28-33	8,22%	2,05%	64,38%	10,96%	14,38%
34-40	12,50%	0,83%	52,50%	14,17%	20,00%
41-50	27,49%	2,34%	54,97%	9,36%	5,85%
>=51	46,88%	1,56%	37,50%	9,38%	4,69%
Total	20,95%	1,76%	55,28%	9,86%	12,15%

Táboa 97 - Emprego de instrumental de acompañamento polifónico por idade

Por último, presentamos os resultados da análise dos datos en relación á utilización dos materiais que teñen que ver cos que chamamos como “instrumental

propio da música galega” (**apartado 10 da pregunta nº 22 Instrumental propio da música galega**) atendendo ao tipo de centro no que exerce o profesorado da nosa enquisa.

Segundo o tipo de centro obtivemos os seguintes datos:

Centro	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	80,00%
CEIP	13,93%	0,84%	34,82%	28,69%	21,73%
CPI	6,98%	2,33%	30,23%	39,53%	20,93%
CPR	14,67%	0,00%	33,33%	26,67%	25,33%
CRA	8,00%	0,00%	28,00%	48,00%	16,00%
Unitarias	19,67%	3,28%	31,15%	19,67%	26,23%

Táboa 98 - Emprego de instrumental propio da música galega por tipo de centro

O 100% do profesorado dos CEE coñece e utiliza estes materiais, utilizándoo a maior parte delas/es de maneira frecuente (quincenalmente), un 80%. As/Os que máis descoñecen estes materiais pertencen ás unitarias, un 22,95%. As/Os que máis coñecen estes materiais, pero menos os utilizan están nos CEIP, o 34,82% do profesorado enquisado. O profesorado que máis utiliza estes materiais son os que están nos CRA, un 64%, seguidos dos CPI, un 60,46%.

A análise da especialidade e o centro da/o enquisado revela os seguintes datos:

Especialidade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	16,16%	1,41%	37,70%	25,29%	19,44%
Mestre de Musical	4,58%	0,00%	18,32%	41,98%	35,11%

Táboa 99 - Emprego de instrumental propio da música galega por especialidade

O material do instrumental propio da música galega é utilizado polo 77,09% do profesorado de música e por un 44,73% do profesorado de infantil. Na seguinte táboa podemos ver os datos máis específicos en relación ao centro no que exerce a/o enquisada/o.

Como xa dixemos, o 100% das/os mestras/es dos CEE utilizan estes materiais, pero a/o especialista de infantil o fai aló menos unha vez no trimestre e a/o de música aló menos unha vez na quincena. A maior parte das/os enquisadas/os coñecen estes materiais (o índice de resposta de “non o coñezo é moi baixa”, o 1,41% do profesorado de infantil e o 0% de musical). O profesorado de infantil que máis coñece pero non utiliza estes materiais está nos CEIP (un 41%) e nos CRA (un 36,84%), os docentes de música están nos CEIP (un 17,39%) e nos CPR (un 37,5%). Do profesorado infantil que utiliza estes materiais, nos CRA e nos CPI e

onde máis docentes hai (un 57,9% e un 56,67% respectivamente). Do profesorado de música que utiliza estes materiais, nas Unitarias (o 100%) e nos CRA (o 83,33%) é onde máis utilizan os materiais dos instrumentos propios da música galega:

Especialidade e centro	Branco	Non o coñezo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
Mestre de Infantil	16,16%	1,41%	37,70%	25,29%	19,44%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
CEIP	16,86%	1,15%	41,00%	23,75%	17,24%
CPI	6,67%	3,33%	33,33%	36,67%	20,00%
CPR	18,97%	0,00%	31,03%	25,86%	24,14%
CRA	5,26%	0,00%	36,84%	47,37%	10,53%
Unitarias	18,97%	3,45%	32,76%	17,24%	27,59%
Mestre de Musical	4,58%	0,00%	18,32%	41,98%	35,11%
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CEIP	4,35%	0,00%	17,39%	42,39%	35,87%
CPI	8,33%	0,00%	16,67%	50,00%	25,00%
CPR	0,00%	0,00%	37,50%	31,25%	31,25%
CRA	16,67%	0,00%	0,00%	50,00%	33,33%
Unitarias	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%

Táboa 100 - Emprego de instrumental propio da música galega por especialidade e tipo de centro

Os resultados da análise de “zona” (véxase Táboa 101 - Emprego de instrumental propio da música galega por zona) revela que nas zonas urbanas é onde máis descoñecen ou deixan en branco esta cuestión: na costa un 16,75% e no interior un 24,39%. O maior nº de profesorado que di que coñece pero non utiliza este material está nas zonas da costa rural, o 40,4%. Onde máis mestras/es utilizan estes materias é nas zonas de costa semiurbana, un 59,76% do profesorado, seguidas/os das/os que traballan nas zonas de interior urbano, un 58,54% e das/os interior rural, un 55,93%.

Grupo Comarcal	Branco	Non o coñezo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
Costeira Rural	11,11%	1,01%	40,40%	25,25%	22,22%
Costeira Semiurbana	10,98%	1,22%	28,05%	34,15%	25,61%
Costeira Urbana	14,78%	1,97%	34,48%	27,59%	21,18%
Interior rural	11,86%	0,00%	32,20%	35,59%	20,34%
Interior Semiurbana	13,10%	0,00%	35,71%	28,57%	22,62%
Interior Urbana	24,39%	0,00%	17,07%	26,83%	31,71%

Táboa 101 - Emprego de instrumental propio da música galega por zona

En relación á idade, a seguinte táboa, mostra os resultados obtidos na utilización destes materiais:

Idade	Branco	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena
21-27	11,63%	0,00%	32,56%	32,56%	23,26%
28-33	5,48%	1,37%	32,19%	41,10%	19,86%
34-40	9,17%	0,83%	31,67%	25,83%	32,50%
41-50	16,96%	1,17%	39,77%	24,56%	17,54%
>=51	28,13%	1,56%	25,00%	18,75%	26,56%
Total	13,73%	1,06%	33,27%	29,05%	22,89%

Táboa 102 - Emprego de instrumental propio da música galega por idade

Os resultados indican que o profesorado que máis deixa sen contestar esta pregunta ten máis de 41 anos (16,96%), aumentando a partir dos 51 anos (o 28,13%). As/Os que máis coñecen estes materiais pero menos os utilizan teñen entre 41 e 50 anos (o 39,77%).

O 60,96% do profesorado que ten entre 28 e 33 anos utiliza máis estes materiais, seguido do que ten entre 33 e 40 anos, nun 58,33%, e os máis novos, nun 55,82%. Os que menos o utilizan teñen entre 41 e 51 anos, un 42,1%.

De maneira conclusiva á pregunta, comentamos os principais achados dela:

O profesorado **especialista en música** utiliza os materiais musicais na etapa infantil sobre todo se exerce nos CEIP (o material auditivo utilízao un 79,34%; o instrumental melódico o 81,51; o material do instrumental de percusión de altura indeterminada o 98,91%; o 60,87% o material para a construción de instrumentos; o material de acompañamento polifónico un 67,94%, etc), nas Unitarias (o 100% utiliza os materiais auditivos, materiais do instrumental de percusión de altura indeterminada e determinada, o 96,48% utiliza materiais naturais do corpo, etc.) e nos CRA (o 99,99% do profesorado utiliza materiais naturais do corpo, o 66,67% os materiais do contorno, o 100% do profesorado utiliza material de instrumental de percusión de altura indeterminada, o 83,33% do profesorado utiliza acompañamento polifónico e material do instrumental propio da música galega, etc.).

O profesorado **especialista en infantil** utiliza os materiais musicais na etapa infantil sobre todo se exerce nos CPR (o material auditivo utilízao un 87,93%, o 99,99% do profesorado utiliza os materiais naturais do corpo, o 98,27% utiliza materiais do instrumental de percusión de altura indeterminada, o 84,48% utiliza materias do instrumenal de percusión de altura determinada, etc.), nos CRA (o 78,94% do profesorado utiliza material auditivo, o 99,99% utiliza materiais naturais do corpo, o 100% utiliza materiais melódicos; o 15,79% utilizan acompañamento

polifónico, o 57,9% utilizan materiais propios da música galega, etc.) e nos CPI (o 99,99% na utilización dos materiais naturais do corpo, o 53,33% do profesorado utiliza os materiais naturais do contorno, o 13,33% utiliza materiais para o acompañamento polifónico; o 56,67% utiliza material do instrumental da música galega, etc).

Ademais, os resultados da análise dos datos revelan que os materiais que máis se utilizan en función da “zona de análise” e que máis destacan nestes estudo, en relación á resposta obtida no maior grado de utilización dos materiais, son:

- **zona de interior rural:**

o material auditivo, nun 98,3%; o material dos instrumentos naturais do corpo, nun 98,29%; o material dos instrumentos naturais do contorno, nun 49,15%; o material dos instrumentos de acompañamento polifónico, nun 26,19%; e o material do instrumental propio da música galega, nun 55,93% das/os enquisadas/os).

- **zona de costa semiurbano:**

os materiais do instrumental melódico, nun 52,39%; os materiais do instrumental de percusión de altura determinada, nun 80,48%; os materiais do instrumental de acompañamento polifónico, nun 32,92%; e o material do instrumental do instrumental propio da música galega, nun 59,76% do profesorado enquisado).

- **zona de interior urbano:**

os materiais dos instrumentso melódicos nun 46,34%; os materiais dos instrumentos naturais do corpo nun 92,67%; os materiais dos instrumentos da contorna nun 56,1%; os materiais do instrumental de percusión de altura indeterminado nun 90,24%; os materiais de percusión determinada nun 85,36%; os materiais do instrumental propio da música galega nun 58,54%.

En relación á análise da variable “idade”, non atopamos importantes variacións en relación ao tipo de materiais utilizados como instrumentos e obxectos sonoros na actividade musical cotiá. A maior parte son utilizados polas/os docentes que teñen entre 34 e 40 anos, se ben tamén destacan as/os que teñen entre 28 e 33 anos. As/os que teñen entre 21 e 27 anos, polo xeral teñen un coñecemento importante dos materiais sobre os que preguntamos pero non os utilizan nas aulas infantil. A partir dos 41 anos a utilización destes materiais diminúe considerablemente, aumentando a baixa utilización a partir dos 51 anos, entre as razóns temos o descoñecemento dos materiais sobre os que preguntamos.

Tivemos en consideración, para a comprensión destes resultados, dúas causas na utilización ou non dos materiais:

- coñecemento deles para a súa utilización na etapa infantil.
- A experiencia, como factor de percepción positiva.

6.2.4.4. Percepción do coñecemento e uso dos materiais de movemento musical e/ou dramatización (Pregunta 23)

Esta pregunta fai referencia ao material didáctico e musical utilizado para o desenvolvemento psicomotriz na infancia, nas actividades relacionadas co movemento e/ou a dramatización, e que colaboran, ademais, na comprensión da música, a súa forma e as características harmónicas, melódicas e rítmicas. Un importante número de estudos sobre este tema constatan a importancia do “movemento musical” para o desenvolvemento integral do neno e a nena infante, pero tamén o seu interese na aprendizaxe musical a través dos seus materiais, tal e como demostran os estudos realizados por Bermell (2003), Refsum (2007) ou G. Vicente (2009), entre outros.



Gráfica 73 - Emprego de materiais para o movemento

A análise dos datos (Gráfica 73 - Emprego de materiais para o movemento) revela que o 80% das/os mestras/es utilizan os materiais, respecto das actividades de movemento musical ou de dramatización, como vemos na gráfica. Entre os que empregan algún tipo de material, a análise cualitativa dos datos indica que os máis habituais son os aros, as pelotas, os gorros de papel, as teas, as caixas, os papeis, etc.

Centros	En branco	Non	Si
CEE			100%
CEIP	0,27%	21,44%	78,27%
CPI		20,93%	79,06%
CPR		14,66%	85,33%
CRA		28%	72%
Unitarias		16,39%	83,60%

Táboa 103 - Emprego de materiais para o movemento por tipo de centro

A análise dos datos en relación ao centro onde desenvolven o seu labor as/os docentes (Táboa 103 - Emprego de materiais para o movemento por tipo de centro) podemos dicir que onde máis traballan o movemento musical a través dos seus materiais é nos centros privados e concertados (un 85,33% da docencia), seguidos das Unitarias. Mentres nos CRA é onde menos realizan estas actividades (72%).

Entre outras razóns podemos considerar as seguintes causas para a utilización ou non destes materiais nas aulas infantís:

- A posibilidade de acceder aos materiais.
- As posibilidades económicas.
- As posibilidades formativas.

A análise da idade das/os docentes (Táboa 104 - Emprego de materiais para o movemento por idade) indica que as/os mestres que máis utilizan estes materiais teñen entre 34 e 40 anos, constituíndo o 86,66% da nosa mostra produtora de datos. Séguenlle as/os máis maiores da mostra, o 81,25% das/os mestras/es que teñen máis de 51 anos.

Tramos de idade	NS/NC	Non	Si	Total
NS/NC		29,16%	70,83%	4,22%
21-27		20,93%	79,06%	7,57%
28-33		22,60%	77,39%	25,70%
34-40		13,33%	86,66%	21,12%
41-50	0,58%	21,63%	77,77%	30,10%
>=51		18,75%	81,25%	11,26%

Táboa 104 - Emprego de materiais para o movemento por idade

Entre outras razóns podemos considerar as seguintes causas para a utilización ou non destes materiais nas aulas infantís:

- A experiencia docente.
- A autonomía docente: se pensamos que un importante número está en unitarias, como vimos máis arriba, na análise do tipo de centro.

- A importancia do movemento no ensino musical e infantil.

A análise das especialidades indica que a formación inflúe na utilización destes materiais, xa que ata un 10% máis de mestras/es de música empregan estes materiais, e ata un 22,24% das/os mestras/es de infantil non o fan:

Especialidade docente	NS/NC	Non	Si
Mestre de Educación Infantil	0,23%	22,24%	77,51%
Mestre de Educación Musical		12,21%	87,78%

Táboa 105 - Emprego de materiais para o movemento por especialidade

A análise dos datos en función do lugar no que se exerce a docencia indica que onde máis utilizan os materiais para o movemento musical na etapa infantil é nas zonas de costa, semiurbana (85,36%) e urbana (82,26%). Onde menos se utilizan é nas zonas rurais de Galicia, na costa un 73,73% e no interior un 72,88% da docencia:

Agrupación comarcal	NS/NC	Non	Si
Costeira Rural		26,26%	73,73%
Costeira Semiurbana		14,63%	85,36%
Costeira Urbana		17,73%	82,26%
Interior rural		27,11%	72,88%
Interior Semiurbana		19,51%	80,95%
Interior Urbana	2,43%	19,51%	78,04%

Táboa 106 - Emprego de materiais para o movemento por zona

A Táboa 107 - Emprego de materiais para o movemento por especialidade e zona mostra a análise en función dos resultados da especialización e o lugar de traballo das/os docentes. Como vemos, o lugar de traballo inflúe na utilización dos materiais para o movemento. Xa que, na costa rural hai unha importante porcentaxe de mestras/es de música, porén é das que menos utilizan estes materiais. Así e todo, nas de interior urbana e semirubana destacan o número de mestras/es que utilizan estes materiais, pero non son os que o fan de maneira xeral.

Especialidade e comarca	Si
Mestre de Educación Infantil	77,51%
Costeira Rural	72,22%
Costeira Semiurbana	84,48%
Costeira Urbana	80,24%
Interior rural	71,11%
Interior Semiurbana	77,04%
Interior Urbana	72,41%
Mestre de Educación Musical	87,78%
Costeira Rural	82,60%
Costeira Semiurbana	87,5%
Costeira Urbana	89,47%
Interior rural	76,92%
Interior Semiurbana	90,90%
Interior Urbana	100%

Táboa 107 - Emprego de materiais para o movemento por especialidade e zona

Esta pregunta, tipo *resposta libre*, permite a análise cualitativa dos datos vertidos polas/os enquisados/as, nelas. A continuación presentamos a variedade de respostas, en función do tipo de material empregado polas/os enquisadas/os, resultado da súa análise. A partir da realización dunha análise de contido dos resultados das respostas das/os docentes de infantil, a maior parte dos materiais son procedentes do instrumental Orff, o material gravado e o material propio da realización de actividades de psicomotricidade. Ademais, debemos mencionar, que os resultados revelan unha importante variabilidade de materiais que empregan as/os mestres, en función dos seus recursos naturais, do medio no que imparten docencia e mesmo da creatividade persoal e a iniciativa individual propia das aulas infantís.

Nas seguinte liñas realizamos unha exposición exhaustiva e concreta deses materiais, anteriormente comentados, en función do perfil (especialidade) docente.

A elección do material depende da temática das unidades didácticas que desenvolve a/o **docente de infantil**, para amosar o coñecemento ao seu alumnado:

- 1) Materiais para a realización de conxuntos instrumentais escolares e materiais musicais: flauta, xilófono, ...triángulo, pandeireta, metalófono, pandeiro, caixa chinesa, maracas ou embolos, placas
 - a. Instrumentos: caixa china, triángulo, metalófono, paus, crótalos, pandeireta...

- b. Instrumentos de percusión: pandeiro, campanillas, pandeireta, clave, axóxeres; campá...
 - c. Instrumentos de percusión: tambores, chifros, caixas chinas, xilófonos, pandeiretas, cascabeis, maracas,... chifro,...
- 2) Material sonoro gravado/editado: CD's, DVD's, música gravada, Sons (animais, obxectos) procedentes de internet, cancións: You tube...
 - 3) Material sonoro do entorno próximo: sons reais, sons do ambiente, sons de animais, sons do corpo, recursos humanos, voz, instrumentos naturais,...
 - 4) Material do inmobiliario do centro: cadeiras , basoira,...
 - 5) Material para a psicomotricidade: Pelotas, Aros , picas, paracaídas, gomas de saltar, ladrillos, cordas, zancos, saquitos; picas; colchonetas,...
 - 6) Material para o movemento: panos, sombreiros, cintas , ... , plumas, ... globos, cestos; Teas,. Roupas, coxíns (para a relaxación), bolsas
 - 7) Material do contorno: pedras, cunchas; cáscaras de noz;... Material de refugallo; obxectos (materiais plásticos).
 - 8) Material humano: o mestre de música.
 - 9) Material impreso: contos diversos, material simbólico, Símbolos, láminas de imaxes,...
 - 10) Material de dramatización: Disfraces, monicreques e títeres,...
 - 11) Papel: papel de periódico, Papel de cores, diferentes tipos de papel (seda, crepe,...), papel continuo, papeis de aluminio,...

Esta exposición da análise dos materiais danos unha visión do tipo de actividades que desenvolve a/o mestra/e de infantil, como parte da súa formación e experiencia. Así temos unha visión máis ampla da súa comprensión dos materiais didácticos e musicais que utiliza na realización de actividades de movemento musical e/ou dramatización, o que nos permite realizar unha interpretación da súa percepción destes materiais máis holística e comprensiva. No caso que nos ocupa, as/os mestras/es de infantil empregan sobre todo os instrumentos musicais con finalidades non especificamente musical, senon como complemento para a realización doutras actividades.

Maioritariamente empregan os obxectos sonoros e as actividades de movemento na dramatización e na psicomotricidade. Vexamos a continuación algunhas das respostas maioritarias, que agrupamos por tipoloxía.

- A) Con instrumentos musicais: como os xogos de robots (clave), con instrumentos de percusión para acompañar dramatizacións de cancións ou contos, para as escenificacións de movementos nos contos; pandeiro; maracas; triangulo;pandeireta; claves; crótalos; con actividades relacionadas co corpo e os seus sons con cancións cantadas polos nenos e nenas para a realización das actividades
- B) Cancións con xestos: por exemplo, en monólogos e diálogos xestuais.
- C) Dramatización: a partir de actividades de música, con silencio e movemento; con representacións teatrais dun conto; para dramatizar historias de diferente orde; para bailar con música de diferentes ritmos; para a dramatización dunha canción; papeis de eriódicos para imitar o son forte do vento e o paso da choiva elaborado na aula para imiar a choiva, ou dramatización dun conto clásico; dramatización dunha actividade cotiá. Outras/os docentes utilizan primeiro o corpo do propio neno/a como material sonoro, pedíndolle que faga sons, que os escoite, que adiviñe que sons poden representar (alarma, choiva, teléfono,...); utilizando o pandeiro: moverse rápido, de prisa dar tantos golpes coma; panos: bailar con el; aros: xogar co cadro, saltar de aro en aro, facelo correr; chfro: correr e parar; música gravada para xogos diversos; para dramatizar os contos lidos na clase. Para as actividades de atención e imitacións das árbores ou das froitas que caen da cesta; o xogo das estatuas, os globos que se desinflan,... Ou mesmo como melodía de fondo.
- D) Lectura: contos cantados, exercicios de relaxación corporal. Á volta do patio, como música de fondo ou na propia aprendizaxe musical.
- E) Parámetros sonoros:
- Utilizando aros cuando sone a música forte andamos arredor do aro cando con piano metémonos dentro
 - Seguir o ritmo, seguir a música; traballar conceptos: dentro. Fóra,... Segundo o ritmo cos pés, coas mans, cos pitos, palmas
- F) Acompañamento de cancións con cunchas, pelotas, sonidos feitos co corpo.
- G) Psicomotricidade:
- Xogos de rimo e movemento (aros, pandeiro, claves); xogos con aros cooperativos; movementos corporais
 - Música gravada paracompañar xogos de movemento; aros; sons da natureza para os momentos de relaxación

- Os aros: para interiorizar conceptos (dentro-fora, redondo...); pelotas: xogo das esquinas; música gravada: bailes (muiñeira, xota, etc.); rolos de cartón: para facer "pans de auga"; ruxe-ruxe; trécola.
 - Xogo o lobo: metémonos na casa (aros) cando o lobo percorre a fraga (música gravada), saímos cando dorme (facemos variantes do xogo); pe. As estatuas: cando soa a música convertímonos en estatuas cando soa o pandeiro danzamos (e variantes)
 - Xofo dentro-fóra (aros); coller, lanzar e rodar (pelotas); disfraces, moitísimo nas dramatizacións e escenificacións de cancións, contos, etc. (panos); (cestos): cheo e valeiro, etc.
 - Moverse pola aula o ritmo da música cando pare quedarse queto; moverse pola aula con panos nas mans, axitandos según sexa o ritmo da música
 - Xogos de imitación: poñer un pano a modo de ás e moverse por un espazo ó son da música, cando para a música parar de moverse
- H) Celebracións Anuais: Para actuacións no Nadal con panxoliñas, celebración dos Maíos, cantando coplas e realización das fichas de Educación Infantil relacionadas coa música
- I) Elaboración dun instrumento musical con material de refugallo, por exemplo: unhas maracas.

A/O **mestra/e de música**, pola súa parte, parece ter unha variabilidade de materiais que pasa polo dominio dos instrumentos e o emprego da aula no seu conxunto:

- 1) Material sonoro gravado/editado: música gravada, CD, (danzas do mundo)... contos musicais;
- 2) Material para a psicomotricidade: elemento psicomotriz de apoio, aros, cordas, panos,... balóns, lazos, pelotas, saltarinas, pelotas pequenas,... o espazo
- 3) Material do inmobiliario do centro: bancos, cadeiras,...
- 4) Material de elaboración propia: material feito para a ocasión,...
- 5) Materiais para a realización de conxuntos instrumentais escolares e materiais musicais:
 - a. Instrumentos: órgano, fruta, percusión, instrumentos de percusión de son indeterminado (pandeiro, claves, triángulo,...), campaiñas, claves; campanas; piano, fruta de émbolo; cunchas de vieira;...

- 6) Materiais para a realización do xogo simbólico: pratos de plástico, papel de xornal,...
- 7) Material auditivo:
 - a. Música de produción propia; música creada por min para a realización dos distintos movementos;
 - b. Bases instrumentais;...
 - c. Música en directo: música cantada pola mestra, Música improvisada no teclado, Música cantada con acompañamento de guitarra, música tocada en direto por min e por eles
- 8) Materiais de sons reais: percusión corporal; sons corporais; Utilizamos o corpo como instrumento... voz; sons reais,...
- 9) Material de dramatización: caretas, disfraces elaborados coa súa propia roupa, telas, sombreiros, Panos; Sombreiros; roupas vellas; Títeres, bonecos, marionetas de dedo;...
- 10) Material do entorno: pedras; ovos kínder; Plumas... papeis, globos, plumas; cordas; música gravada polos alumnos; sombreiros; tablas; sillas; madeiras; vasos; auga; aros, ... botellas de plástico; pajitas, materiais de refugallo... xoguetes (cromos, tazos,...)... Obxectos da aula... alfombra, debuxos das plaquetas do chan, estruturas pintadas no chao, paus, saquiños de arroz. Pedras, peluches con sonido
- 11) Material impreso: lámicas pequenas; partituras rítmicas; cartulinas (musicograma), debuxos; cartas; musicogramas; carteis...
- 12) Papel: papel de periódico, Papel de cores, diferentes tipos de papel (seda,...), papel; cores; cartulinas

Entre as actividades que desenvolve (polo seu interese na utilización de uns ou outros materiais), a/o mestra/e de música tende a realizar sobre todo actividades especificamente relacionadas coa aprendizaxe musical, se ben, tamén realiza dramatizacións e outros xogos socio-culturais e de animación á convivencia:

A) musicais:

- actividade Tipo: uns nenos tocan a partir dunha imaxe ou historia... e os outros a dramatizan.
- seguimento e interiorización do pulso con apoio auditivo
- moverse a ritmo de pandeiro ou a ritmo de música gravada.
- para o traballo das cualidades do son: Altura: agudo (pelota para arriba), grava (pelota para o chan)

- con dúas cintas. Diferencias liña e espazo. Canción: salto sobre o "mi" e salto sobre o "sol"
- gústalles empregar globos "debuxando" a música que escoita, ou xogando ao espello por parellas imitan e logo crean.
- ex. Pasar o balón seguindo o pulso
- actividades de discriminación auditiva (timbre, intensidade, duración, altura)
- contos sonoros,
- audicións..., expresión corporal, imaxinación e creación de situación
- actividade: corpo como acompañante nos efectos sonoros
- discriminación auditiva: saída polo centro e materiais do entorno.
- sombreiros para pasalos seguindo o pulso dunha canción determinada; sons reais para discriminación auditiva

B) psicomotrices:

- desprazamentos ao son da música e a un sinal cambiar co sentido do desprazamento ou ben a forma de camiñar, ou agruparse de 2, de 3,...
- expresión corporal: imitación dalgún compañeiro, coa utilización de sombreiros de palla, escoitando a música gravada, de cintas de aros, etc.
- exercicio: se soa música pasear por fóra dos aros, cando deixa de soas, introducirse neles.

C) dramatización:

- música gravada (primavera de Vivaldi), moverse como paxariños, auga, tormenta, nas partes que lles corresponda.
- xogos estatuas
- utilizo música gravada ou apoio rítmico para:*desprazamento imitando animais, seguindo diferentes ritmos: branca, negra, etc:*dramatizar contos con apoio rítmico segundo personaxes que interveñen. gramatización dos 3 porquiños: aros (casas do porquiños); música gravada de fondo; panos para vesterse

D) xogos:

- xogo da lebre, cun fondo musical cando se canta... se quieren escapar, por parellas uns fan de cazadores e outros de lebres
- (xogo da serpe con cintas).

- xogo das cadeiras utilizando aros; xogo das estatuas con música gravada ou instrumentos musicais; xogos de imitación con xestos de animais, profesións, etc; dramatización dun conto musical
- xogo do tren
- xogo das estatuas, p.e: somos estaturas que nos movemos cando hai música, ó ritmo da música. Pero cando a música para, quedamos inmóviles ata q nos den unha consigna,...
- a pita cega; xogo de corda.
- realización de cancións con ritmo.

E) recortables : flores, animais, adornos en cartulina; carautas; algún disfraz; instrumentos musicais, etc.

A análise dos datos anteriores mostra que a/o docente de música conta cunha formación en materiais, aparentemente, máis específica que a/o docente de infantil, o que lle permite realizar un maior número de actividades relacionadas coa música e a súa aprendizaxe, así como ser máis creativa/o na utilización dos materiais dos que dispón. Así e todo, estes datos tamén revelan que a/o mestra/e de infantil contrarresta a súa falta de formación musical, sobre todo en materiais específicos, cunha importante dose de creatividade, á vista das respostas que arriba expuxemos. Como vimos nun principio, neste apartado de análise, o 87,78% das/os docentes que utilizan estes recursos son da especialidade de música, fronte a o 77,51% de infantil¹⁹².

Por outra banda, os resultados indican que as/os de música pertencen sobre todo ás zonas de costa semiurbana, e as/os de infantil ás zonas de costa urbana, o que atribúe maior idade e experiencia a estes últimos.

6.2.4.5. Percepción do coñecemento e uso dos materiais de apoio musical (Pregunta 24)

A **pregunta nº 24** “Emprega o seguinte material de apoio musical?” fai referencia ao material didáctico e musical que denominamos “material de apoio musical”, e que como presentamos no apartado correspondente do “Capítulo III”,. Sobre o noso obxecto de estudo correspóndese cos materiais que, sen ser especificamente musicais, isto é sons, melodías, harmonías, axudan ao alumnado a

¹⁹² Un estudo de enfoque metodolóxico de carácter etnográfico coa utilización de técnicas osbservacionais tería aportado máis información sobre estes (e outros) aspectos aquí comentados. Máis reflexión sobre o tema didáctico dos materiais musicais, excédese dos obxectivos (relacionados coa percepción) do noso estudo.

comprender o fenómeno musical, os seus parámetros, e a súa linguaxe. Presentamos a Táboa 108 - Emprego de distintos tipos de materiais de apoio musical cos resultados dos datos ordenados de maior a menor utilización “algunha vez”:

Material de apoio	Branco	Non o coñezo	Conezoo pero non o utilizo	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizo “algunha vez”
Láminas (p.e.: sons do entorno, imaxes de instrumentos...)	10,39%	5,46%	16,02%	40,14%	27,99%	68,13%
Material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe (p.e.: cores, formas ...)	16,02%	26,06%	24,82%	20,77%	12,32%	33,10%
Cartóns (simples e complementarios) de discriminación de sons.	18,84%	13,03%	41,20%	19,37%	7,57%	26,94%
Cartóns (simples e complementarios) de secuencias melódicas e rítmicas...	19,37%	14,08%	43,84%	16,90%	5,81%	22,71%
Encerado pautado	15,14%	3,52%	66,90%	7,57%	6,87%	14,44%
Fononimia e/ou os números como apoio visual á iniciación da escritura e lectura musical	20,95%	37,15%	27,82%	9,51%	4,58%	14,08%
Musicograma de Wuytack	21,30%	42,08%	24,30%	8,80%	3,52%	12,32%
Gran pentagrama	16,90%	6,51%	66,20%	7,04%	3,35%	10,39%
Loto rítmico	21,65%	27,46%	41,55%	7,39%	1,94%	9,33%
Franelograma, diagramas pancromáticos...	19,89%	13,38%	57,57%	7,04%	2,11%	9,15%
Dominó de valores	22,18%	28,52%	41,90%	5,63%	1,76%	7,39%
Xogo de cartas con intervalos, tonalidades e acordes	23,06%	33,98%	37,85%	4,75%	0,35%	5,11%
Paliños de Willems	23,06%	46,65%	27,82%	2,11%	0,35%	2,46%
Encerado e pentagrama magnético de Kodály	21,83%	40,32%	36,97%	0,88%	0,00%	0,88%

Táboa 108 - Emprego de distintos tipos de materiais de apoio musical

Os datos da análise destes materiais indican que as “láminas (de imaxes,...)” son o material de apoio musical que máis utilizan as/os docentes enquisadas/os do noso estudo, un 68,13% da mostra utiliza algunha vez no ano estes materiais. A frecuencia de uso é na maior parte dos casos trimestral (o 40,14% desa mostra indican que o fan aló menos unha vez no trimestre). O segundo material máis

utilizado é o que serve “para a aprendizaxe dos parámetros do son a través de imaxes”, nun 33,10% da mostra. A frecuencia de uso é similar ao anterior grupo de materiais. O terceiro material máis utilizado polas/os docentes enquisadas/os son os “cartóns de discriminación de sons”, nun 26,94% da docencia, e o material de cartóns de secuencias melódicas e rítmicas, nun 22,71%. O material que menos docentes empregan é o “dominó de valores”, nun 7,39% da docencia, o “xogo de carteis con intervalos, tonalidades e acordes”, nun 5,11%, os “paliños/baquetas de Willems”, nun 2,46% e a pizara e pentagrama magnético de Kodaly, nun 0,88% da docencia. O “material de fononimia e/ou os números como apoio musical á iniciación da escrita e lectura musical”, son utilizados polo 14,44% da docencia, o “musicograma de Wuytack” polo 12,32%, e o “gran pentagrama” polo 10,39% da mostra enquisada. O baixo uso de “materiais para a iniciación da lecto-escritura musical” pode estar condicionado polo feito de ser un coñecemento legado á educación primaria, aínda que recomendado por diferentes estudosos nesta etapa (Santamaría, 2006, pp.96-97). Os datos indican que a/o docente na etapa infantil dá predominio aos materiais de escritos e simbólicos, máis que aos representativos ou directos, ademais, utiliza materiais cuxa percepción predominante está no sentido da vista, máis que a utilizar outras canles perceptivas.

Os resultados da “análise por especialidade” revela que son as/os docentes especialistas en educación musical os que máis utilizan estes recursos, e que nas dúas especialidades utilizan o mesmo tipo de materiais, onde predominan os de apoio visual e simbólico:

- O material máis utilizado pola docencia enquisada son as **láminas**: un 88,54% do profesorado especialista de música e un 62,06% de infantil.
- En segundo lugar, o material máis utilizado nas aulas infantís é o utilizado para a **aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe**, un 70,99% do profesorado de música e un 21,77% do de infantil.
- Ademais, destaca a utilización dos **cartóns (simples e complementarios) de discriminación de sons** nun 18,96% do profesorado de infantil os utiliza fronte a un 54,19% do profesorado de música. Destaca o 55,72% do profesorado de educación musical que utiliza os **cartóns (simples e complementarios) de secuencias melódicas e rítmicas**.
- No cuarto lugar aparece o **encerado pautado** como utilizado polo 54,19% do profesorado de música; mentres o 12,88% do profesorado de infantil

prefire, neste caso, a utilización dos cartóns (simples e complementarios) de secuencias melódicas e rítmicas.

A similitude de materiais utilizados polas dúas especialidades pode deberse a dúas posibles causas. Por unha banda, os datos parecen indicar que as/os docentes enquisado puideran ter unha formación similar, no que se refire a estes materiais ou similares. Por outra banda, a relación establecida pode deberse ao contacto entre elas/es como influencia no desenvolvemento de actividades con estes materiais.

Como se expuxo nos apartados anteriores, a posibilidade de ter a mesma formación é complexa, tendo en conta as diferenzas no acceso a esta formación, entre outros condicionantes, se ben habemos de ter en conta que, as/os docentes universitarios adoitan ser, con frecuencia, as/os mesmas/os nas dúas especialidades, non así o currículo exixido para a obtención do título docente.

O contacto entre especialidades pode constituír o factor máis importante na utilización destes materiais, posiblemente porque, ademais, propiciamos un coñecemento dos mesmos a través das/os compañeiras/os de profesión. Como veremos a continuación os CEIP e CPR son os centros nos que máis docentes utilizan estes materiais. Esta resposta é homoxénea independentemente do tipo de material:

- Os resultados dos centros que utilizan as láminas son os seguintes:

CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
1,38%	59,57%	8,35%	16,86%	4,20%	9,64%

Táboa 109 - Emprego de láminas como material de apoio musical por tipo de centro

- Os resultados dos centros que utilizan o material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe son:

CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
1,56%	61,49%	9,24%	17,63%	5,11%	4,98%

Táboa 110 - Emprego de material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe por tipo de centro

- Os resultados dos centros que utilizan cartóns de discriminación de sons:

CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
2,78%	62,86%	9,65%	14,90%	3,64%	6,16%

Táboa 111 - Emprego de cartóns de discriminación de sons por tipo de centro

- Os resultados dos centros que utilizan cartóns de secuencias melódicas e rítmicas:

CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
2,04%	66,57%	7,20%	15,96%	3,65%	4,59%

Táboa 112 - Emprego de cartóns de secuencias melódicas e rítmicas por tipo de centro

Realizamos, a continuación, unha análise dos resultados obtidos en relación á idade das/os docentes tendo en conta os dous materiais máis utilizados, en xeral, pola docencia que imparte en infantil.

Para a pregunta dos materiais de apoio musical relacionados coas *láminas* (p.24.14) obtivemos os seguintes resultados de consulta sobre a idade na que utilizan as/os mestras/es este material:

Idade	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizoo, algunha vez
21-27	34,88%	41,86%	76,74%
28-33	46,58%	23,29%	69,86%
34-40	41,67%	33,33%	75,00%
41-50	39,18%	26,32%	65,50%
>=51	31,25%	25,00%	56,25%

Táboa 113 - Emprego de láminas como material de apoio musical por tipo idades

A maior parte do profesorado que utiliza este material ten entre 21 e 27 anos (o 76,74%) seguido das/os que teñen entre 34 e 40 anos (o 75%). O profesorado que menos utiliza este material é o de maior idade, indo en diminución a partir dos 41 anos.

Idade	Mestre de Educación Infantil			Mestre de Educación Musical		
	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizoo, algunha vez	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizoo, algunha vez
21-27	43,75%	28,13%	71,88%	3,13%	25,00%	28,13%
28-33	51,00%	22,00%	73,00%	15,00%	12,00%	27,00%
34-40	32,95%	26,14%	59,09%	21,59%	19,32%	40,91%
41-50	42,86%	32,14%	75,00%	16,96%	8,04%	25,00%
>=51	31,43%	28,57%	60,00%	22,86%	17,14%	40,00%
Total	41,99%	27,56%	69,55%	16,54%	13,91%	30,45%

Táboa 114 - Emprego de láminas como material de apoio musical por especialidade e idade

Os datos segundo a especialidade revelan resultados interesantes en relación á idade. O profesorado de infantil que máis utiliza estes materiais atópase na súa 4ª etapa docente (o 75%), seguido dos que están na 2ª etapa (73%) e so da 1ª etapa (71,88%). Mentres o profesorado de música que máis utiliza estes materiais están na 3ª etapa (o 40,91%), seguidas/os das/os que xa se atopan na última (40%). Neste

sentido, o profesorado de infantil atópase nun momento de *crise profesional* mentres que o profesorado de música está nun momento de *estabilidade*.

Os resultados, en relación á idade sobre a utilización dos **materiais para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe** (p.14.13), revelan que a idade que máis utiliza estes materiais ten entre 21 e 27 anos (46,51%) seguida da que ten entre 34 e 40 anos (39,17%). Os datos revelan que a maior utilización prodúcese entre a xente máis nova, diminuíndo a maior idade. É interesante apreciar que a partir dos 51 anos dase un lixeiro ascenso na utilización destes materiais:

Idade	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizoo, algunha vez
21-27	55,00%	45,00%	46,51%
28-33	72,00%	28,00%	34,25%
34-40	59,57%	40,43%	39,17%
41-50	64,44%	35,56%	26,32%
>=51	55,00%	45,00%	31,25%

Táboa 115 - Emprego de material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe por idade

Os datos segundo a especialidade revelan resultados interesantes en relación á idade. O profesorado de infantil que máis utiliza estes materiais ten entre 41 e 50 anos de idade (o 60%), seguido dos máis novos, entre 21 e 27 anos (55%) e que teñen entre 28 a 33 anos (52%). Mentres o profesorado de música que máis utiliza estes materiais ten entre 34 e 40 anos de idade (o 63,83%), seguido dos máis maiores (60%).

Idade	Mestre de Educación Infantil			Mestre de Educación Musical		
	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizoo, algunha vez	Utilizoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilizoo, aló menos, 1 vez na quincena	Utilizoo, algunha vez
21-27	35,00%	20,00%	55,00%	20,00%	20,00%	40,00%
28-33	42,00%	10,00%	52,00%	30,00%	18,00%	48,00%
34-40	17,02%	17,02%	34,04%	40,43%	23,40%	63,83%
41-50	35,56%	24,44%	60,00%	28,89%	11,11%	40,00%
>=51	15,00%	25,00%	40,00%	40,00%	20,00%	60,00%

Táboa 116 - Emprego de material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe por especialidade e idade

Os resultados, en xeral, en relación á idade sobre a utilización dos **materiais de apoio musical**, revelan que a idade que máis utiliza estes materiais está entre os máis novos ata os 40 anos, a partir da que a utilización dos materiais diminúe. Segundo a especialidade docente existen diferenzas que matizan a utilización dos materiais. Os máis novos das/os docentes de infantil utilizan máis estes materiais

que os de educación musical, que teñen xa experiencia docente cando utilizan os materiais.

A análise dos resultados (datos anteriormente comentados) revela as seguintes observacións sobre a percepción docente destes materiais:

As/Os **mestras/es de infantil** empregan, sobre todo, o encerado, os instrumentos musicais que hai no centro para que os vexan, toquen e manipulen as/os nenas/os. Trátase sobre todo de instrumentos de percusión. Utilizan tamén, materiais que producen sons do contorno, sons gravados, o material editado de Wuytack, etc. Ademais, algúns contan cunha maleta con distintos instrumentos no seu interior. Outros crean os seus propios materiais como lotos sonoros e fonéticos, e material informático. Tamén manifestan que utilizan pictogramas e fichas do método, diferentes imaxes, papel continuo e rotuladores, etc. Por último, algúns aproveitan este espazo para manifestar que non teñen ningún dos materiais indicados de apoio musical no centro, ou que non dispoñen del, e incluso que os descoñecen porque non teñen formación na especialidade musical. Incluso algúns manifestan que é o especialista de música e/ou o de apoio quen os utiliza.

As/Os **mestras/es de música**, pola súa banda, utilizan sobre todo, os recursos específicos para a aprendizaxe musical, segundo a análise dos resultados. Neste caso, utilizan sobre todo o pentagrama con toda a súa linguaxe e introdución á escritura musical, e xogos de escrita musical (como na aprendizaxe doutros códigos, non especificamente musicais). Tamén, empregan debuxos asociados a cancións, o instrumental de percusión de altura indeterminada, os tubos sonoros (willems) e as campás. Ademais, empregan xogos de cartas; dados; tarxetas e carteis con grafía analóxica sobre duración, altura, intensidade e Timbre. Ademais, utilizan contos e personaxes adaptados, papel continuo. Por último, tamén apuntan á utilización de tarxetas visuais de instrumentos, o xogo das estatuas e a clasificación por familias de instrumentos, e material visual como carteis de fabricación propia. Os que manifestan que non empregan este material comentan que se debe a que o centro no que están non dispón del ou que non teñen aula propia, para o almacenamento e desenvolvemento de tarefas con estes materiais.

Por último, os resultados obtidos na pregunta dos **materiais de apoio musical** permítenos realizar unha análise doutros materiais relacionados comentados polas/os docentes:

1. As/os docentes que máis utilizan estes materiais teñen entre 21 e 40 ano de idade. O profesorado de música utiliza, en maior número, estes materiais, e

ademais, utiliza materiais máis específicos para a aprendizaxe musical, como o encerado pautado.

2. Os materiais máis utilizados polo profesorado son as láminas, nun 68,13%, o material para a discriminación de sons, o 33,10% e os cartóns de discriminación de sons, o 26,94%. Sobre todo, os centros que utilizan estes materiais son os CEIP e os CPR.

6.2.4.6. Percepción do coñecemento e uso dos materiais audiovisuais e TIC (Preguntas 25, 26, 27 e 28)

No interior deste epígrafe agrupamos as preguntas que teñen que ver cos *comunmente* denominados materiais de “nova xeración” (véxase a este respecto apartado 3.2.2. do “Capítulo IV”, en relación á evolución da disciplina da Tecnoloxía Educativa).

A **pregunta nº 25** “Emprega medios audiovisuais e/ou materiais das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais?” fai referencia ao material didáctico e musical que denominamos “medios audiovisuais e/ou materiais das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC)” e referímonos aquí á percepción docente sobre a súa utilización na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais.

Esta cuestión fai referencia a medios, materiais e recursos coa finalidade de achegarnos á percepción docente dun xeito concreto e claro, de maneira comprensible para a/o enquisada/o. O propósito deste traballo é coñecer a percepción docente, polo tanto, non pretendemos realizar un estudo sobre o seu coñecemento físico ou tecnolóxico dos materiais, senón do seu coñecemento didáctico e pedagóxico dos mesmos. Esta é, entre outras, unha das razóns que nos levaron a incorporar na mesma cuestión materiais relacionados coa propia interface do instrumento, noutras ocasións a preguntar sobre a utilización dalgún mecanismo de software, incluso a enquisar sobre determinados dispositivos audiovisuais concretos.

Dentro do conxunto dos materiais didácticos e musicais debemos ter en conta que na actualidade do século XXI, a tecnoloxía educativa xoga un papel importante no desenvolvemento musical do individuo, pero ademais, non debemos perder de vista a música popular e os seus materiais, xa que dela “nos alimentamos” a diario:

“The two most apparent curriculum innovations chronicled in the 1990s in *Music Teacher* have been music technology and popular music. (...) The technology felt by many music educators may be unsurprising but it has to be addressed for three reasons: undoubted demand from pupils; to break the outmoded chain of music education; to

accept the primacy of popular musical culture, itself permeated by technology, in the twentieth century.”

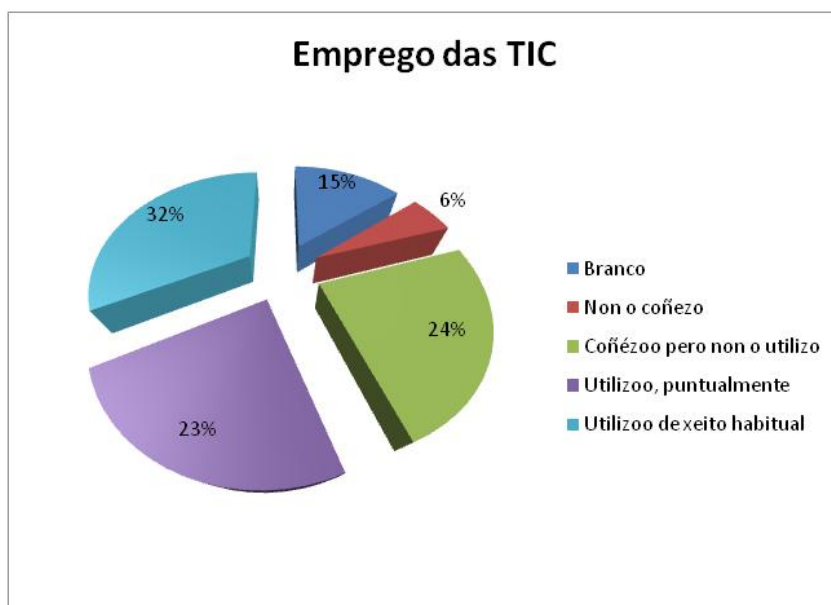
Cox (en Philpott e Plummeridge (eds.), 2001, p. 17)

A proliferación de estudos sobre este material fixo que a súa análise se centrara no tema musical, se ben, démonos de conta que a súa utilización exténdese máis aló (Sotomayor, 2003; Laucirica, Ordoñana e Muruamendiaraz, 2009; Cabero e Llorente, 2008; López de la Madrid e Flores, 2006; Pérez, Vilán e Machado, 2006; Garrido Miranda, 2009).

Os cambios políticos deben reverter en melloras educativas, que son posibles se no pensamento docente se produce un cambio. Neste sentido, debemos ter en conta que estas melloras non necesariamente pasan por cambios políticos, polo xeral, as metodoloxías educativas responden máis a unha mestura de diferentes ideas sobre a educación, que se traducen na utilización, non sempre consciente, dos materiais que lle son familiares á/ao docente:

“In reality, classroom practices have usually developed in a fairly pragmatic fashion and not as part of a clearly formulated overall scheme; teachers employ material and techniques that “work”. Nevertheless, it is apparent that individual teachers have particular ideas about aims, content and methods and several writers have identified alternative conceptions, or theories, of class music teaching. Keith Swanwick (1988) talks about three theories based respectively on traditional values, a focus on children and a respect for alternative traditions. Graham Vulliamy (1977) critically reviews what he calls the traditional and avant-garde paradigms of music teaching, and Marion Metcalf (1987) distinguishes between the “trads” and the “trads”. Teachers are often understandably sceptical about these sorts of typologies for the reason already stated: practice tends to be a mixture of styles and traditions. However, through an examination of the music education literature, research findings and published classroom materials, it is possible to identify distinct theories of music education. For the purpose of analysis and discussion these may be described as the *traditional*, the *progressive* and the *eclectic*. Each is characterised by an underlying view regarding the justification of music in the curriculum which in turn leads to specific aims, the realisation of which is dependent on certain types of content and teaching styles. Furthermore, these three “ideal” types (which, of course, do not exist in a pure form) can be linked to more general theories of education or educational ideologies from which, in a sense, they arise. It might be argued that since there is now a National Curriculum, there is now only one view of music education, namely that which is stated in the Order. However, one only has to visit a few classrooms to appreciate that there are still marked differences of opinion regarding the ideas that inform the practice of music teaching. This is something that seems not to be fully understood by the present policy-makers. Central control and official views, as stated in documents, do not necessarily bring about changes in people’s thinking and value operatives who deliver the product.

Plummeridge (en Philpott e Plummeridge (eds.), 2001, p. 25)



Gráfica 74 - Empleo das TIC

A Gráfica 74 - Empleo das TIC ilustra a percepción da utilización das TIC do profesorado enquisado, na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais utilizados na educación musical. Como vemos, o 55% do profesorado indica que utiliza deste xeito os recursos sobre os que lles preguntamos. Só un 6% manifesta que descoñece os materiais dos que falamos e un 15% deixa en branco a pregunta. Ata un 24% manifesta que coñece os materiais pero non os utiliza, aló menos, non para estes fins sobre os que cuestionamos ao enquisado. Esta táboa ofrece unha imaxe clara da utilización destes materiais:

TIC	Branco	Non o coñezo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízoo, puntualmente	Utilízoo de xeito habitual	Utilízoo, algunha vez
Reprodutor de música: MP3, CD, casete...	6,87%	0,53%	2,11%	11,27%	79,23%	90,49%
Contos-CD	6,69%	0,53%	6,69%	28,52%	57,57%	86,09%
Audiovisuais: Vídeo, DVD, MP4...	7,22%	0,53%	7,39%	35,92%	48,94%	84,86%
Gravacións de audio	11,09%	0,70%	12,32%	20,77%	55,11%	75,88%
CDs Multimedia	13,91%	2,82%	10,04%	27,29%	45,95%	73,24%
Gravacións de vídeo	11,97%	0,88%	17,96%	32,39%	36,80%	69,19%
Webs de formación e información	20,60%	10,56%	25,88%	28,35%	14,61%	42,96%
Radio e/ou Televisión	18,13%	1,06%	39,26%	25,35%	16,20%	41,55%
Encerado dixital	15,32%	3,17%	42,96%	25,53%	13,03%	38,56%
Proxector de imaxes fixas	18,49%	1,94%	51,58%	19,54%	8,45%	27,99%
Repositorios	22,89%	22,18%	28,70%	18,13%	8,10%	26,23%
Elementos Midi	22,01%	21,83%	43,66%	7,57%	4,93%	12,50%

Táboa 117 - Empleo das TIC por tipoloxías

Como vemos, as/os mestras/es enquisadas/os indican que os materiais que máis utilizan son o reprodutor de música (mp3, cd, casete,...) nun 90,49%, o material editado comercialmente como os contos-cd, nun 86,09%, e medios audiovisuais (video, dvd, mp4,...), nun 84,86%. Os tres materiais TIC menos utilizados son o proxector de imaxes fixa, nun 27,99%, os repositorios, nun 26,23%, e os elementos midi, nun 12,50%. Existen diversas razóns para estas preferencias por uns ou outros materiais, sobre todo as/os docentes do noso estudo indican as seguintes:

- A facilidade de uso.
- A Popularidade e actualización da tecnoloxía.
- O acceso á formación e utilización.

Por exemplo, autilización dun material como o **reprodutor de música: MP3, CD, casete...**, polo 90,49% das/os mestras/es, pode deberse, en parte, a que comercialmente a súa utilización está moi xeneralizada, na sociedade occidental. É o material por excelencia, fácil de usar, duradeiro e moi útil para a tipoloxía de tarefas que se empregan nas aulas infantís.

As diferencias entre especialidades é moi pequena, o 89,69% do profesorado que utiliza este material é especialista en educación infantil e o 93,89% son docentes de música. O que reforza a idea anterior, que acabamos de comentar.

Ademais, existe unha homoxeneidade na idade de utilización entre os 28 e 50 anos de idade, sendo moi baixa a utilización nos extremos dos tramos de idade descritos para este estudo, o que parece indicar que a súa utilización está xeneralizada nos centros educativos independentemente da idade das/os enquisadas/os:

Idade	Utilízoo algunha vez
21-27	7,39%
28-33	26,65%
34-40	21,60%
41-50	30,74%
>=51	9,92%

Táboa 118 - Distribución de idades dos mestres que utilizan algunha vez os materiais TIC

En relación ao lugar de traballo o acceso ao material é importante e non semellan existir importantes diferenzas. Nas zonas de costa urbanas é onde máis profesorado utiliza estes materiais (un 35,41%), e nas zonas de interior urbanas onde menos (un 7%). Non son datos concluíntes, pero podemos dicir que, polo xeral, a homoxeneidade na utilización é importante:

Grupo comarcal	Utilízoo algunha vez
Costeira Rural	17,32%
Costeira Semiurbana	14,79%
Costeira Urbana	35,41%
Interior rural	10,31%
Interior Semiurbana	15,18%
Interior Urbana	7,00%

Táboa 119 - Distribución por zonas dos mestres que utilizan algunha vez os materiais TIC

A utilización do **reprodutor de música: MP3, CD, casete...**, en función do centro no que traballa a/o docente enquisada/o indica que, a maior parte das/os docentes están en CEIP, CPR:

CEE>	0,97%
CEIP	62,45%
CPI	7,78%
CPR	13,23%
CRA	4,28%
Unitarias	11,28%

Táboa 120 - Emprego de reprodutores de música por tipo de centros

Os seguintes materiais máis utilizados son os contos-CD (86,09%) e os medios audiovisuais, como o vídeo, DVD, MP4... (84,85%). Son recursos que posibilitan o desenvolvemento doutras actividades a partir deles, sirven para situar ao neno no contexto conceptual do que se pretende traballar: as estacións, un conto, etc. Como ocorre co material anterior, a súa divulgación é fundamental na comunidade escolar, e a necesidade de incorporar estes materiais como utensilios adecuados no desenvolvemento didáctico dos contidos musicais é fundamental. Este estudo non profundiza na tipoloxía dos contidos que recollen estes materiais como ferramentas de aprendizaxe musical e queremos expresar a necesidade de ter en conta este factor en futuras investigacións sobre os materiais didácticos e musicais na etapa infantil.

A idade na que máis docentes utilizan os **contos CD** está entre os 41 e 50 anos (30,47%), seguidos dos que teñen entre 28 e 33 anos de idade (25,36%):

Idade	Utilízoo algunha vez
21-27	7,57%
28-33	25,36%
34-40	22,29%
41-50	30,47%
>=51	10,63%

Táboa 121 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez os contos CD

A idade na que máis docentes utilizan os **medios audiovisuais (video, dvd, mp4,...)** está entre os 41 e 50 anos (30,91%), seguidos dos que teñen entre 28 e 33 anos de idade (26,35%):

Idade	Utilízoo algunha vez
21-27	7,05%
28-33	26,35%
34-40	23,03%
41-50	30,91%
>=51	9,34%

Táboa 122 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez os medios audiovisuais

Segundo a agrupación comarcal os **contos CD** son utilizados de maneira regular, excepto no interior urbano (un 6,95%) e na costa urbana (33,95%).

Grupo Comarcal	Utilízoo algunha vez
Costeira Rural	16,77%
Costeira Semiurbana	15,75%
Costeira Urbana	33,95%
Interior rural	10,63%
Interior Semiurbana	15,95%
Interior Urbana	6,95%

Táboa 123 - Distribución por zonas dos mestres que utilizan algunha vez os contos CD

Segundo a agrupación comarcal os **medios audiovisuais (video, dvd, mp4,...)** son utilizados de maneira regular, excepto no interior urbano (un 7,26%) e na costa urbana (33,82%).

Grupo Comarcal	Utilízoo algunha vez
Costeira Rural	17,01%
Costeira Semiurbana	14,94%
Costeira Urbana	33,82%
Interior rural	11,00%
Interior Semiurbana	15,98%
Interior Urbana	7,26%

Táboa 124 - Distribución por zonas dos mestres que utilizan algunha vez os medios audiovisuais

Tendo en conta os materiais máis habituais (que se desprenden da análise desta fase) a utilización en función do centro no que exerce a/o docente tamén coincide:

- Os **medios audiovisuais**:

CEE	0,62%
CEIP	61,83%
CPI	8,09%
CPR	13,28%
CRA	4,77%
Unitarias	11,41%

Táboa 125 - Distribución por tipo de centro dos mestres que utilizan algunha vez os medios audiovisuais

- Os **contos CD**:

CEE	0,82%
CEIP	61,15%
CPI	7,77%
CPR	14,31%
CRA	4,91%
Unitarias	11,04%

Táboa 126 - Distribución por tipo de centro dos mestres que utilizan algunha vez os contos CD

Rematamos a análise desta pregunta reflexionando sobre os resultados dalgúns materiais TIC esenciais na formación, información e actualización dos recursos educativos, como son o medio da televisión, a radio, as wes de formación e información. Ademais, prestamos atención a un material que ten sido un fenómeno social e educativo, como é a utilización do encerado dixital.

En canto ao **encerado dixital**, a súa utilización do 38,56% das/os enquisadas/os indica que, aínda que os últimos anos estanse realizando importantes campañas para a súa incorporación nas aulas infantís e, en xeral, do ensino obrigatorio, a súa utilización é aínda pequena, polo menos, en canto á súa utilización no que se refire ao tema especificamente musical.

A maior parte das/os enquisadas/os que responden esta pregunta teñen entre 28 e 40 anos (59,91%), tendo entre 28 e 33 anos o 31,8% delas/es:

Idade	Porcentaxe
21-27	7,37%
28-33	31,80%
34-40	28,11%
41-50	25,35%
>=51	7,37%

Táboa 127 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital

A/O docente que máis utiliza este material é o de música:

Especialidade	Porcentaxe
Mestre de Educación Infantil	37,47%
Mestre de Educación Musical	42,74%

Táboa 128 - Distribución por especialidade dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital

Os lugares nos que os docentes máis os utilizan son os CPR (97,33%), os Unitarias (un 14,61%) e os CRA (un 8,22%)

CEE	1,37%
CEIP	62,10%
CPI	5,94%
CPR	7,76%
CRA	8,22%
Unitarias	14,61%

Táboa 129 - Distribución por tipo de centro dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital

As zonas de costa predominan sobre as de interior, destacando, por outra banda, as zonas semiurbanas e urbanas.

Costeira Rural	19,18%
Costeira Semiurbana	21,00%
Costeira Urbana	32,42%
Interior Rural	8,22%
Interior Semiurbana	10,96%
Interior Urbana	8,22%

Táboa 130 - Distribución por zona dos mestres que utilizan algunha vez o encerado dixital

Isto indica varios aspectos a ter en conta: debemos analizar con detemento as características dos nosos centros, e a importancia da súa situación, en relación, non tanto aos núcleos urbanos, senón á capacidade das comunicacións do lugar de localización. Non é o obxecto de este estudo, pero observamos que centros tradicionalmente rurais, como as unitarias ou CRA, non están necesariamente localizados en lugares de difícil acceso, e viceversa, un CPI ou CEIP, non necesariamente está situados en importantes núcleos urbanos.

Outro material que queremos analizar é a utilización das **Webs de formación e información**, así como a utilización de repositorios de material diverso. Informalmente, sabemos que con regularidade a/o docente utiliza este medio para adquirir materiais para a súa docencia.

A/O docente de música (nun 54,19%) utiliza algo máis que a/o docente de infantil (40,04%) as **Webs de formación e información**. En canto a utilización dos repositorios, o 33,58% das/os docentes de música utilízano fronte a un 24,12% da

docencia de infantil. Nas zonas de mellor acceso, como as de costa e as urbanas (a excepción do interior) hai un importante predominio da utilización deste recurso que require conexión a Internet para a súa utilización:

Costeira Rural	22,82%
Costeira Semiurbana	15,44%
Costeira Urbana	29,53%
Interior rural	9,40%
Interior Semiurbana	14,09%
Interior Urbana	8,72%

Táboa 131 - Distribución por idades dos mestres que utilizan algunha vez webs de formación e información

Outros materiais como o proxector de imaxes fixas (27,99%) e os elementos Midi (12,5%) son moito menos utilizados. O primeiro déixase de utilizar por tecnoloxías máis recentes, fáciles de manexar e de mellor aproveitamento. No outro caso, o material é novo e posiblemente de pouca utilidade aparentemente nestas idades. Isto pon de manifesto que, a tecnoloxía avanza rapidamente, e o tempo da a esquecemento dos recursos que antano disfrutaron dun interese capital e que hoxe son utensilios de museos e exposicións sobre o pasado recente da tecnoloxía educativa.

Para dar peche a esta cuestión (p. 25), expoñemos os datos xerais da análise da percepción sobre a utilización dos materiais relacionados cos medios audiovisuais e/ou materiais das TIC na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais:

- A utilización exténdese ao 55% da poboación enquisada.
- A maior parte das/os docentes enquisados utilizan algunha vez, durante o curso, o reprodutor de música (o 90,49%), os contos-CD (o 86,09%) e os medios audiovisuais (o 84,86%).
- A maior parte das/os enquisadas/os que utilizan estes medios teñen entre 41 e 50 anos de idade. Tamén destacan as/os que teñen entre 28 e 33 anos.
- Normalmente, a maior parte das/os enquisadas/os están sobre todo nas zonas de costa urbana. As/Os que menos utilizan estes materiais están nas zonas urbanas de interior. Todas as zonas de costa predominan en utilización destes materiais sobre as zonas de interior.
- Entre as causas da utilización ou non destes materiais destacamos:
 - A súa facilidade na utilización.
 - O acceso ao material e á formación.

- A popularidade e/ou actualización do material.
- A necesidade na utilización do material con fins educativos.

A **pregunta nº 26** “Emprega o ordenador para a preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais que emprega cos cativos e cativas?” fai referencia á utilización do ordenador como material didáctico e musical para a preparación, selección e/ou elaboración de materiais musicais para a etapa infantil. Nesta pregunta, queremos coñecer as razóns que levan a utilizar ou non este material coa finalidade antes mencionada.



Gráfica 75 - Porcentaxes de emprego do ordenador

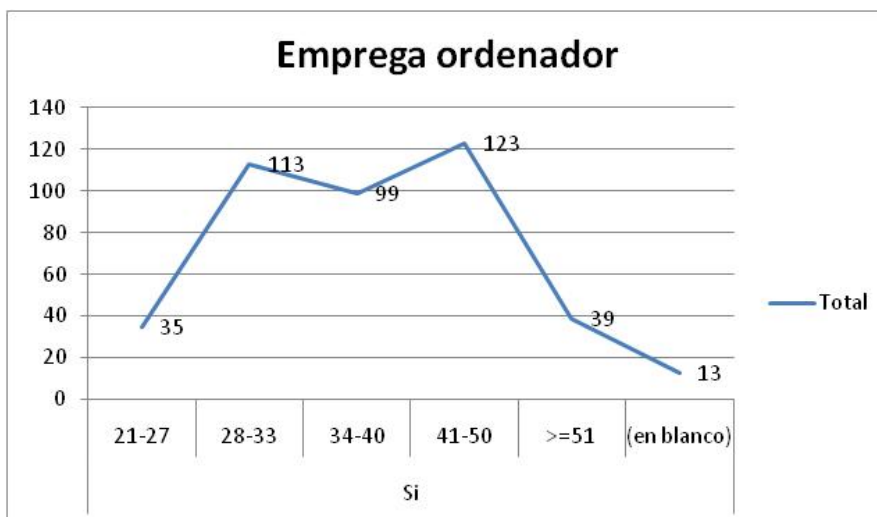
A Gráfica 75 - Porcentaxes de emprego do ordenador ilustra que son moitos as/os mestras/es que teñen incorporado na súa vida laboral o uso do ordenador, ata un 74% o empregan dalgunha maneira.

Os resultados da consulta en función do sexo indica que o 82,35% das/os enquisados que responden que si utilizan o ordenador son homes, fronte a un 73,49% das mulleres que din utilizar este material na preparación da docencia musical na etapa infantil.

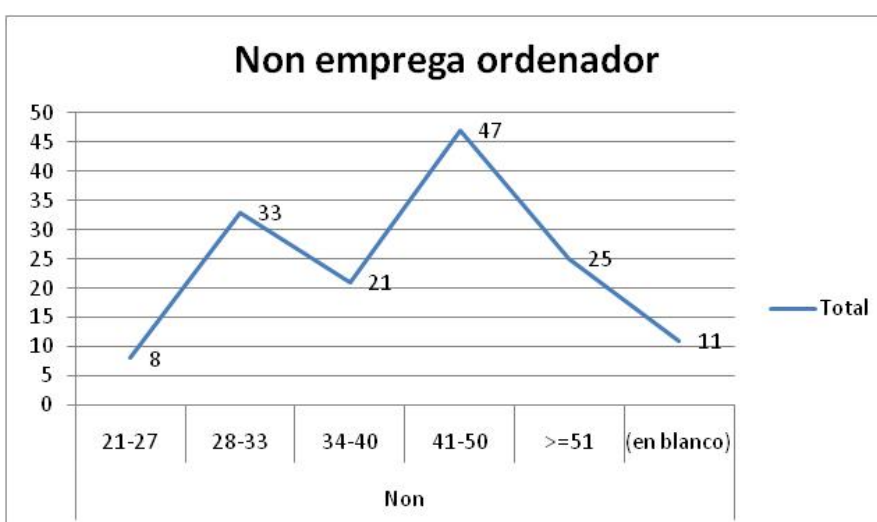
Os resultados da análise por idades revela que entre os 28 e 33 anos e entre os 41 e 50 son máis os docentes que manifestan que utilizan o ordenador. Así e todo, os resultados da análise de idade revela que se mantén unha utilización máis ou menos homoxénea entre os 28 e os 50 anos:

Idade	NS/NC	21-27	28-33	34-40	41-50	>=51
Non	7,58%	5,51%	22,75%	14,48%	32,41%	17,24%
Si	3,08%	8,29%	26,77%	23,45%	29,14%	9,24%

Táboa 132 - Porcentaxes de emprego do ordenador por idades



Gráfica 76 - Porcentaxes de mestres que empregan o ordenador por idades



Gráfica 77 - Porcentaxes de mestres que non empregan o ordenador por idades

En función da “zona de análise” no que traballa a docencia enquisada obtivemos os seguintes resultados, realizando unha consulta sobre estes datos:

Grupo comarcal	Non	Si
Costeira Rural	26,26%	73,73%
Costeira Semiurbana	17,07%	82,92%
Costeira Urbana	28,57%	71,42%
Interior rural	28,81%	71,18%
Interior Semiurbana	20,23%	79,76%
Interior Urbana	31,70%	65,85%

Táboa 133 - Porcentaxes de emprego do ordenador por zonas

Os lugares nos que máis utilizan o ordenador para a preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais están, sobre todo, na “zona semiurbana” (na “costa” un 82,92% e no “interior” un 79,76%). Na “zona de costa” existe unha

porcentaxe maior de datos positivos que no “interior”. Entre as razóns destaca o acceso (máis fácil na “costa”) e a idade do profesorado (a maior parte ten entre 34 e 50 anos).

Segundo o “tipo de centro”, os resultados indican que as/os docentes que máis utilizan o ordenador están nos CPI (un 86,05%), seguidos das/os docentes que exercen nos CRA (o 84,00%) e nas unitarias (o 81,97%). As/Os que menos utilizan os ordenadores están nos centros privados ou concertados (CPR, 69,33% o utilizan):

Centro	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
Non	20,00%	27,86%	13,95%	30,67%	16,00%	18,03%
Si	80,00%	71,87%	86,05%	69,33%	84,00%	81,97%

Táboa 134 - Porcentaxes de emprego do ordenador por tipo de centro

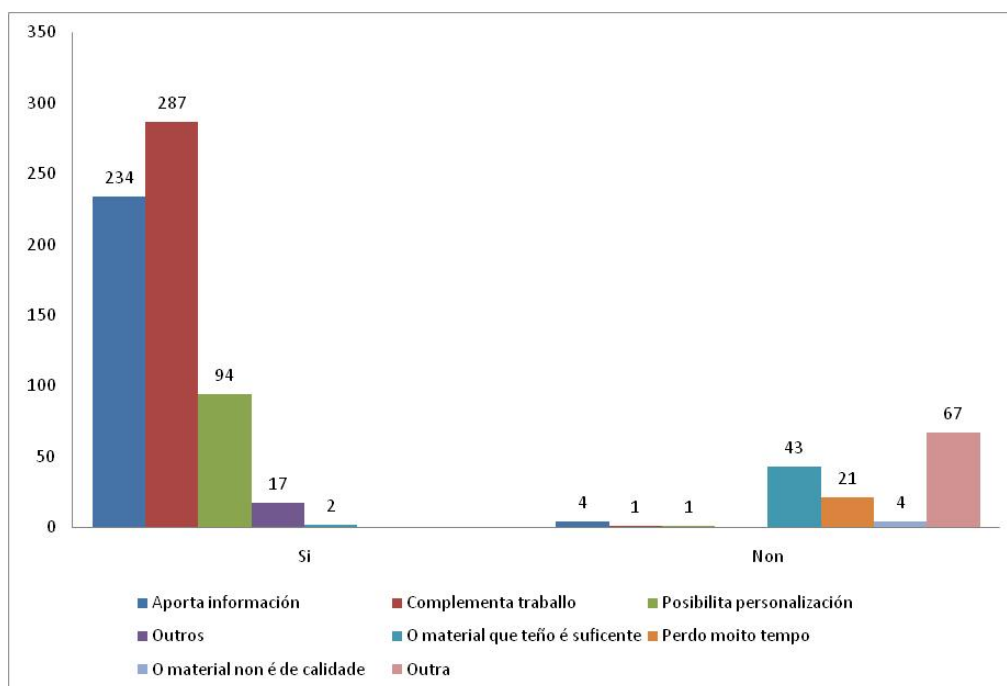
Se analizamos detidamente cada un dos aspectos de análise desta pregunta podemos atopar resultados interesantes.

Entre as razóns que alegan os que *sí empregan ordenador*, obtemos os seguintes datos (tendo en conta 775 rexistros obtidos):

- O 37,03% (287 rexistros) pensa que si, porque complementa o seu traballo.
- O 30,19% (234 rexistros) pensa que si, porque, ofrece información.
- O 12,12% (94 rexistros) pensa que si, porque, posibilita personalizar as tarefas que realiza.

Entre as razóns que alegan as/os que *non empregan ordenador*, obtemos os seguintes datos (tendo en conta 775 rexistros obtidos):

- O 5,55% (43 rexistros) pensan que *non, porque consideran que teñen material suficiente*.
- O 2,71% (21 rexistros) pensan que *non, porque perden moito tempo*.
- Menos do 1% (4 rexistros) pensa que *o material que atopa co uso o ordenador, non é de calidade*.



Gráfica 78 - Motivos para o emprego do ordenador

Nos resultados de análise por “etapa docente”, obtemos os seguintes datos. A Táboa 135 - Motivos para o emprego do ordenador por idades representa os datos en función de cada grupo de idade. A maior parte das/os mestras/es que teñen entre 21 e 27 anos *utilizan o ordenador para a preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais porque pensan, sobre todo, que ofrece información necesaria* (un 39,68%). A partir dos 28 anos, e de maneira máis acusada, a partir dos 41 anos, as/os docentes *pensan que a utilización do ordenador, sobre todo, complementa o traballo* que realizan:

Idade	21-27	28-33	34-40	41-50	>=51	NS/NC	Total
Si ofrece	39,68%	33,14%	38,55%	29,89%	25,51%	31,81%	34,44%
Si complementa	38,09%	43,25%	39,75%	45,36%	35,29%	40,90%	41,67%
Si posibilita	17,46%	14,04%	16,26%	10,82%	13,23%	9,09%	13,74%
Non, teño suficiente		6,17%	4,21%	8,76%	8,82%	18,18%	6,51%
Non, perdo o tempo	4,76%	2,80%	1,20%	3,60%	5,88%		3,03%
Non, non hai calidade		0,56%		1,54%			0,57%
Índice de resposta	9,11%	25,75%	24,02%	28,07%	9,84%	3,18%	100,00%

Táboa 135 - Motivos para o emprego do ordenador por idades

Os datos indican que da 4ª etapa en diante, a/o docente pensa que *ten material suficiente* (o 8,76% entre os 41 e 50, e o 8,82% as/os que teñen máis de 51

anos) e polo tanto, *non utiliza ordenador na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais*.

A Táboa 136 - Motivos para non empregar o ordenador por idades representa os datos en función da percepción de cada resposta:

A maior parte das/os enquisadas/os que pensan que *a utilización do ordenador na preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais ofrece información necesaria*, teñen entre 34 e 40 anos de idade (o 26,89%). As/Os que máis *pensan que complementa o seu traballo* teñen entre 41 e 50 anos (o 30,55%). As/Os que opinan que *a utilización do ordenador posibilita a personalización das tarefas* teñen entre 34 e 40 anos (o 28,42%).

As/Os que *non utilizan o ordenador* alegan que *é porque teñen material suficiente* (37,77%), porque *perden o tempo* (33,33%) ou porque *non hai calidade no material informático que atopan* (75%) e teñen, nos tres casos, unha idade comprendida entre 41 e 50 anos:

Idade	21-27	28-33	34-40	41-50	>=51	NS/NC	Total
Si ofrece	10,50%	21,00%	26,89%	24,36%	10,50%	2,94%	238
Si complementa	8,33%	26,73%	22,91%	30,55%	8,33%	3,12%	288
Si posibilita	11,57%	26,31%	28,42%	22,10%	9,47%	2,10%	95
Non, teño suficiente		24,44%	15,55%	37,77%	13,33%	8,88%	45
Non, perdo o tempo	14,28%	23,80%	9,52%	33,33%	19,04%		21
Non, non hai calidade		25%		75%			4

Táboa 136 - Motivos para non empregar o ordenador por idades

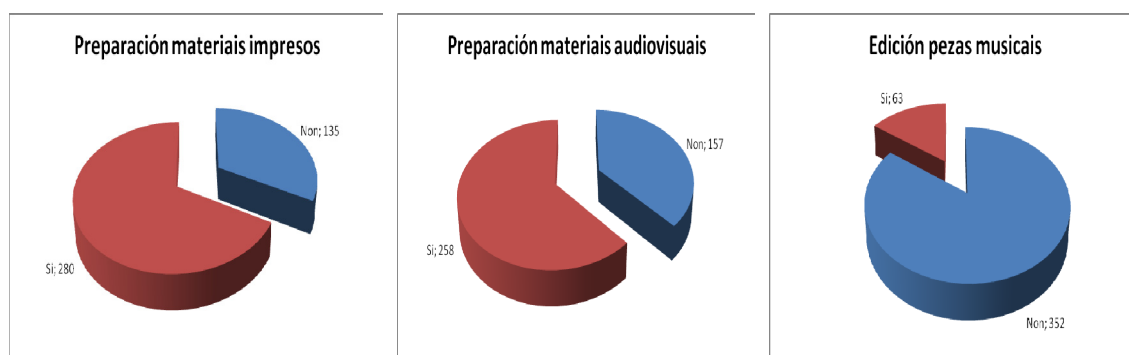
Para dar peche a esta cuestión (da pregunta 26), expoñemos algúns datos xerais da análise da percepción sobre a utilización do ordenador na preparación doutros materiais que consideramos de interese non perder de vista:

Case tres cuartas partes da docencia (o 74%) *utiliza o ordenador para a preparación das clases de música na etapa infantil*, sobre todo as/os docentes que teñen entre 28 e 33 anos e entre 41 e 50 anos. Máis homes (o 82,35%) que mulleres (o 73,49%) utilizan este material. A maior parte exercen en zonas semiurbanas (o 82,92% na costa e o 79,76% no interior), con predominio das zonas costeiras. Os centros nos que máis docente utilizan o ordenador son os CPI (o 86,05%), os CRA (o 84%) e as Unitarias (o 81,97%), os que menos son os CPR (69,33% si).

Ademais, unha parte importante das/os docentes *utiliza o ordenador porque ofrece información complementaria á súa laboura* (o 37,03%, e a maior parte dos que *non utilizan o ordenador alegan que teñen material suficiente* (o 5,55%).

Entre as causas da utilización ou non do ordenador para a preparación, selección e/ou elaboración de materiais musicais para a etapa infantil está a dificultade do acceso, no uso do ordenador, á rede virtual.

A **pregunta nº 27** “En caso afirmativo da pregunta 26, para que o emprega?” fai referencia ás motivacións que fan que a/o docente decida utilizar o ordenador como material para a preparación, selección e/ou elaboración de materiais musicais para a docencia infantil. Esta pregunta intenta dar resposta á utilización que facemos, como docentes, do propio ordenador e Internet, como material TIC, específico de coñecemento doutros materiais. A Gráfica 79 - Distribución dos distintos usos do ordenador ilustra esta cuestión:

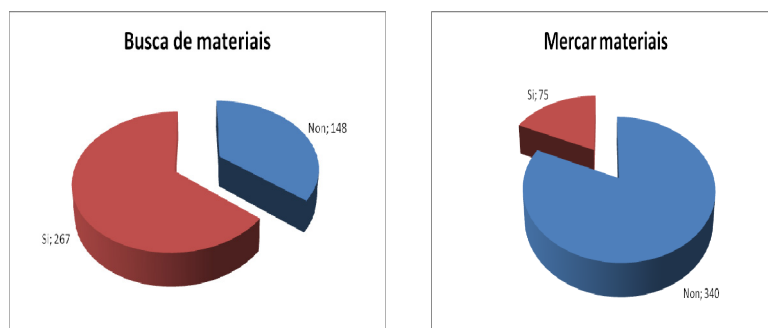


Gráfica 79 - Distribución dos distintos usos do ordenador

A esta pregunta só a responden as/os que na anterior puxeron que si empregan o ordenador (é unha pregunta que complementa a descrición da pregunta 26 e, polo tanto, axuda a interpretar de maneira máis comprensiva a anterior), neste caso interesábanos saber para que empregan o ordenador. As tres gráficas mostran os resultados desta consulta:

- O 67,46% do profesorado que responde esta cuestión utiliza o ordenador para a preparación de materiais impresos.
- O 62,15% do profesorado que responde utiliza o ordenador para a preparación de materiais audiovisuais.
- O 15,18% do profesorado que responde utiliza o ordenador para a edición de pezas/partituras musicais.
- O 45,06% faino para a adquisición de materiais impresos.
- O 40,96% faino para a adquisición de materiais audiovisuais e TIC.
- O 64,33% di que o fai para procurar e selección materiais en internet.
- O 9,87% faino para realizar actividades formativas on-line.
- O 18,07% utiliza o ordenador para mercar materiais.

Os datos indican que as/os mestras/es empregan o ordenador para “crear” materiais “tradicionais”, como son os materiais impresos, máis que para outras tarefas como a preparación de materiais audiovisuais ou mesmo actividades especificamente musicais.



Gráfica 80 - Distribución dos usos do ordenador en relación a búsqueda ou compra de materiais

O ordenador tamén é moi utilizado para procurar outros materiais a través da rede, sen embargo, á hora de mercar os materiais desexados, o mestre prefere os métodos de adquisición tradicionais.

Unha análise dos datos en relación á **preparación de materiais impresos co uso do ordenador** indica que, proporcionalmente, os que máis utilizan este recurso son os homes, un 70,37% fronte a un 67,03%. A maior parte das/os enquisadas/os exerce como especialista de música (o 79,46% fronte a un 63,29%). Ademais, ten entre 21 e 27 anos (o 74,28 %) e entre 34 e 40 anos (o 71,87%) e exercen sobre todo nas zonas de costa rural (o 71,83% das respostas positivas) e nas de interior semiurbana (o 71,64%). Na que menos, a zona de interior rural (o 57,14%):

Grupo comarcal	Preparan materiais impresos co ordenador
Costeira Rural	71,83%
Costeira Semiurbana	62,12%
Costeira Urbana	69,71%
Interior rural	57,14%
Interior Semiurbana	71,64%
Interior Urbana	62,96%

Táboa 137 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais impresos por zonas

Os centros nos que máis mestras/es realizan a preparación de materiais impresos co uso do ordenador están nos CPI (o 75,67%) e nos CEE (o 75%), seguidos dos CRA (o 71,42%):

Centros	Preparan materiais impresos co ordenador
CEE	75%
CEIP	70%
CPI	75,67%
CPR	65,38%
CRA	71,42%
Unitarias	49,01%

Táboa 138 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais impresos por tipo de centros

A análise dos datos en relación á **preparación de materiais audiovisuais e TIC co uso do ordenador** indica que as que máis utilizan este recurso son as mulleres, proporcionalmente, nun 62,88%, fronte a un 57,40%. A maior parte, exerce como especialista de infantil (o 65,31% fronte a un 53,57%) e ten entre 41 e 50 anos (o 65%) e entre 34 e 40 anos (o 64,58%). Exercen sobre todo nas zonas do rural galego (o 66,19% na costa e o 69,04% no interior):

Grupo comarcal	Preparan materiais audiovisuais co ordenador
Costeira Rural	66,19%
Costeira Semiurbana	65,15%
Costeira Urbana	59,15%
Interior rural	69,04%
Interior Semiurbana	56,71%
Interior Urbana	62,96%

Táboa 139 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais audiovisuais por zonas

Os centros nos que máis mestras/es realizan a preparación de materiais audiovisuais e TIC co uso do ordenador están nos CPI (o 81,08%) e nos CRA (o 71,42%):

Centros	Preparan materiais impresos co ordenador
CEE	50%
CEIP	63,6%
CPI	81,08%
CPR	50%
CRA	71,42%
Unitarias	50,98%

Táboa 140 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar materiais audiovisuais por tipos de centro

A análise dos datos en relación á **preparación de pezas/partituras co uso do ordenador** indica, proporcionalmente, os que máis utilizan este recurso son os homes, nun 44,44%, fronte a, tan só, un 10,80%. A maior parte exerce como especialista de música (o 44,64% fronte a tan só un 4,37%) e ten entre 21 e 33 anos,

representando o 21,42% as/os que teñen entre 28 e 33 anos e o 20% as/os que teñen entre 21 e 27 anos. Exercen sobre todo nas zonas da costa galega (o 18,18% está nas zonas semiurbanas):

Grupo comarcal	Preparan pezas/partituras co ordenador
Costeira Rural	15,49%
Costeira Semiurbana	18,18%
Costeira Urbana	16,90%
Interior rural	14,28%
Interior Semiurbana	8,95%
Interior Urbana	14,81%

Táboa 141 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar pezas/partituras por zonas

Os centros nos que máis mestras/es realizan a preparación pezas/partituras co uso do ordenador están nos CEE (o 25%) e nos CRA (o 19,04 %), seguidos dos CPI (18,91%):

Centros	Preparan pezas/partituras co ordenador
CEE	25%
CEIP	16%
CPI	18,91%
CPR	17,30%
CRA	19,04%
Unitarias	3,92%

Táboa 142 - Porcentaxe de uso do ordenador para preparar pezas/partituras por tipos de centro

A análise dos datos en relación á **adquisición de materiais impresos co uso do ordenador** indica que os que máis utilizan este recurso, proporcionalmente, son homes, nun 55,55%, fronte a un 43,49%. A maior parte exerce como especialista de música (o 68,75% fronte a un 36,36%) e ten entre 21 e 27 anos, representando o 65,71% das/os enquisados desta idade, seguidas/os das/os que teñen entre 28 e 33 anos, un 50%. Exercen sobre todo nas zonas da costa rural, o 52,11% e na zona de interior urbana, o 51,85%. Onde menos docentes realizan esta actividade é nas zonas semiurbanas:

Grupo comarcal	Adquisición e materiais impresos co ordenador
Costeira Rural	52,11%
Costeira Semiurbana	34,84%
Costeira Urbana	45,77%
Interior rural	45,23%
Interior Semiurbana	43,28%
Interior Urbana	51,85%

Táboa 143 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais impresos por zonas

Os centros nos que máis mestras/es adquiren materiais a través do uso do ordenador están nos CEE (o 75%) e nos CPI (o 54,05 %), seguidos dos CPR (53,84%):

Centros	Adquisición e materiais impresos co ordenador
CEE	75%
CEIP	42,8%
CPI	54,05%
CPR	53,84%
CRA	38,09%
Unitarias	41,17%

Táboa 144 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais impresos por tipos de centro

A análise dos datos en relación á **adquisición de materiais audiovisuais co uso do ordenador** indica que, en proporción, máis homes (un 51,85%) utilizan este recurso fronte ao 39,33% das mulleres, proporcionalmente o mesmo número de docentes especialistas en infantil que de música (un 41,07%). Ademais, a maior parte ten entre 21 e 27 anos, representando o 45,71% das/os enquisados desta idade, seguidas/os das/os que teñen entre 41 e 50 anos, un 45,83%. Exercen sobre todo nas zonas de interior urbana, o 59,25% e costa rural, o 53,52%:

Grupo comarcal	Adquisición de materiais audiovisuais e TIC co ordenador
Costeira Rural	53,52%
Costeira Semiurbana	45,45%
Costeira Urbana	35,91%
Interior rural	28,57%
Interior Semiurbana	34,32%
Interior Urbana	59,25%

Táboa 145 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais audiovisuais/TIC por zonas

Os centros nos que máis mestras/es adquiren materiais audiovisuais e TIC a través do uso do ordenador están nas Unitarias (o 66,667%) e nos CRA (o 57,14%):

Centros	Adquisición de materiais audiovisuais e TIC co ordenador
CEE	50%
CEIP	36%
CPI	45,94%
CPR	28,84%
CRA	57,14%
Unitarias	66,67%

Táboa 146 - Porcentaxe de uso do ordenador para a adquisición de materiais audiovisuais/TIC por tipos de centro

A análise dos datos en relación á **utilización do ordenador para a procura e selección de materiais en Internet** indica que, en proporción, máis homes (un 68,51%) utilizan este recurso fronte ao 63,71% das mulleres. Proporcionalmente, máis docentes especialistas música (un 71,42%) que de infantil (o 62,28%) responderon esta pregunta. Ademais, a maior parte ten entre 21 e 27 anos, representando o 71,42% das/os enquisados desta idade, seguidas/os das/os que teñen entre 28 e 33 anos, un 69,64%. Exercen sobre todo nas zonas de interior urbana, o 81,48% e nas de costa rural, o 76,05%:

Grupo comarcal	Procura de materiais audiovisuais e TIC co ordenador
Costeira Rural	76,05%
Costeira Semiurbana	57,57%
Costeira Urbana	61,26%
Interior rural	66,67%
Interior Semiurbana	56,71%
Interior Urbana	81,48%

Táboa 147 - Porcentaxe de uso do ordenador para a procura de materiais audiovisuais/TIC por zonas

Os centros nos que máis mestras/es que utilizan o ordenador para a procura e selección de materiais en Internet están nos CEE (o 100%), nos CRA (o 71,42%) e nos CPI (o 70,27%):

Centros	Utilizan o ordenador para a procura e selección de materiais en Internet
CEE	100%
CEIP	62%
CPI	70,27%
CPR	65,38%
CRA	71,42%
Unitarias	64,70%

Táboa 148 - Porcentaxe de uso do ordenador para a procura de materiais audiovisuais/TIC por tipos de centro

A análise dos datos en relación á **utilización do ordenador para a realización de actividades formativas on-line** indica que, en proporción, máis homes (un 20,37%) utilizan este recurso fronte a só o 8,31% das mulleres. Proporcionalmente, máis docentes especialistas de música (un 71,42%) que de infantil (o 62,28%) responderon esta pregunta. Ademais, a maior parte ten entre 21 e 27 anos, representando o 17,14% das/os enquisados desta idade, seguidas/os das/os que teñen entre 28 e 33 anos, un 15,17%. En lixeiro aumento, os maiores de 51, que representan o 7,69% fronte a o 5% que representa o grupo dos 41 aos 50

anos. Exercen sobre todo nas zonas de interior urbana, o 14,81% e nas de costa urbana e rural (o 12,67%):

Grupo comarcal	Utilizan do ordenador para a realización de actividades formativas on-line
Costeira Rural	12,67%
Costeira Semiurbana	7,57%
Costeira Urbana	12,67%
Interior rural	7,14%
Interior Semiurbana	2,98%
Interior Urbana	14,81%

Táboa 149 - Porcentaxe de uso do ordenador para accións formativas on-line por zona

Os centros nos que máis mestras/es que utilizan do ordenador para a realización de actividades formativas on-line están nos CPI (o 13,51%), seguidos das Unitarias (o 11,76%):

Centros	Utilizan do ordenador para a realización de actividades formativas on-line
CEE	25%
CEIP	9,2%
CPI	13,51%
CPR	7,69%
CRA	9,52%
Unitarias	11,76%

Táboa 150 - Porcentaxe de uso do ordenador para accións formativas on-line por tipos de centro

A análise dos datos en relación á **utilización do ordenador para a merca de materiais** indica que, en proporción, máis homes (un 27,78%) utilizan este recurso fronte a só o 16,62% das mulleres. Proporcionalmente, máis docentes especialistas de música (un 33,92%) que de infantil (o 12,45%) responderon esta pregunta. Ademais, a maior parte ten entre 28 e 33 anos, representando o 31,25% das/os enquisados desta idade, seguidas/os das/os que teñen entre 21 a 27 anos, un 28,57%. Ademais, as/os maiores de 51 anos representan o 15,38%. Exercen sobre todo nas zonas de costa, semiurbana (o 27,27%) e urbana (20,42%):

Grupo comarcal	Utilizan do ordenador para a realización de actividades formativas on-line
Costeira Rural	14,08%
Costeira Semiurbana	27,27%
Costeira Urbana	20,42%
Interior rural	9,52%
Interior Semiurbana	17,91%
Interior Urbana	7,40%

Táboa 151 - Porcentaxe de uso do ordenador para mercar materiais por zonas

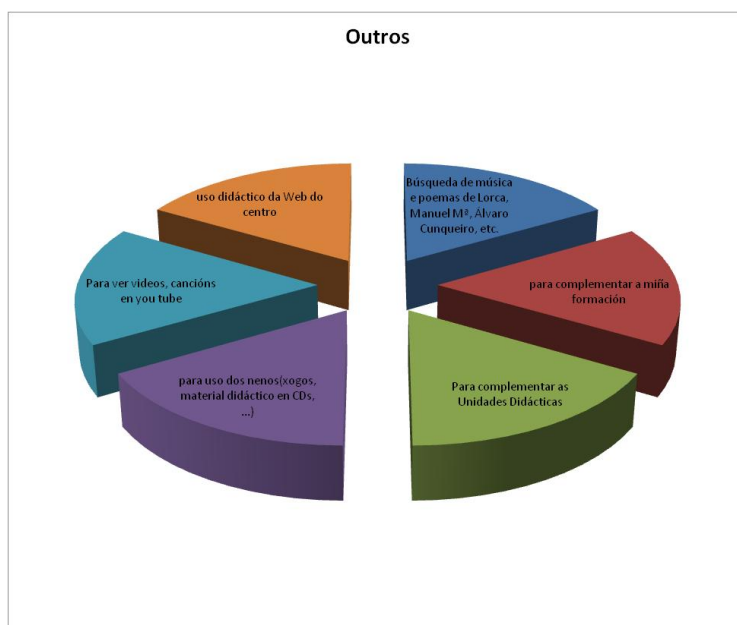
Os centros nos que máis mestras/es que utilizan do ordenador para mercar materiais están nos CEE (o 50%), seguidos dos CRA (o 28,57) e os CPI (o 24,32%):

Centros	Utilizan do ordenador para a realización de actividades formativas on-line
CEE	50%
CEIP	18,8%
CPI	24,32%
CPR	15,38%
CRA	28,57%
Unitarias	5,88%

Táboa 152 - Porcentaxe de uso do ordenador para mercar materiais por tipos de centro

No apartado da resposta aberta desta pregunta anotamos respostas que complementan estes resultados e que mostranos nunha gráfica:

- A procura de formación.
- A procura de información.
- A procura de material audiovisual.
- A procura de informar á comunidade educativa da acción da aula.
- A procura de complementar as unidades didácticas.
- Etc.



Gráfica 81- Outros usos do ordenador na actividade docente

Para dar peche a esta cuestión (p. 27), expoñemos os datos xerais da análise da percepción sobre as formas de utilización do ordenador na preparación doutros materiais da/o docente que realiza a docencia musical na etapa infantil:

A maior parte das/os enquisados utiliza o ordenador para preparar material impreso (o 67,46%), as/os que menos, o utilizan para a edición de partituras (o 15,18%) ou para realizar actividades formativas on-lina (o 9,87%).

Como se reflicte na análise dos datos anteriores, máis homes que mulleres *utilizan o ordenador para as tarefas de preparación, adquisición, selección e merca de materiais musicais*, excepto no que se refire á *preparación dos materiais audiovisuais*, onde a muller representa o 62,88% respecto do 57,40% do home. Isto parece indicar que, os docente masculinos parecen máis audaces na procura destes materiais, mentres elas apostan máis polos máis coñecidos.

Proporcionalmente **máis mestras/les de música** *utilizan o ordenador para as tarefas de preparación, adquisición, selección e merca de materiais musicais*, excepto no que se refire á preparación dos materiais audiovisuais, onde as dúas especialidades representan a mesma porcentaxe, 31,07%. O que parece indicar que, no referente á utilización dos materiais máis comúns (audiovisuais) todas/os parecen estar familiarizados.

A maior parte das/os enquisados que utilizan o ordenador para as tarefas de preparación, adquisición, selección e merca de materiais musicais, teñen entre 21 e 33 anos de idade, nas tarefas relacionadas coa edición de partituras, a adquisición de material impreso, a busca e selección de materiais en Internet, a realización de actividades formativas on-lina e a merca de materiais. Na preparación de material impreso predominan os grupos de entre 21 e 27 anos (74,28%) e entre 34 e 40 anos (71,87%); na preparación de materiais audiovisuais predominan os grupos de idade de entre 34 e 40 anos (64,58%) e o de 41 a 50 anos (65%); na adquisición de materiais audiovisuais destacan os grupos de 21 a 27 anos (o 45,71%) e os que teñen entre 41 e 50 anos (o 45,83%). Dase un repunte da porcentaxe no último tramo de idade (a partir dos 51 anos) na utilización do ordenador para a realización de actividades formativas on-lina (o 7,69%) e para a merca de materiais (o 15,38%).

A maior parte dos centros nos que están as/os docentes que responden esta pregunta son os CPI:

- Na preparación do material impreso o 75,67%.
- Na preparación de material audiovisual e TIC o 81,88%.
- Na edición de partituras...

- Na adquisición de material impreso o 54,05%.
- Na busca e selección de materiais en Internet o 70,27%.
- Na realización de actividades formativas on-line o 13,51%.
- Na merca de materiais o ...

E os CRA:

- Na preparación do material impreso o 71,42%.
- Na preparación de material audiovisual e TIC o 71,42%.
- Na edición de partituras...
- Na adquisición de material audiovisual o 57,14%.
- Na busca e selección de materiais en Internet o 71,42%.
- Na merca de materiais o ...

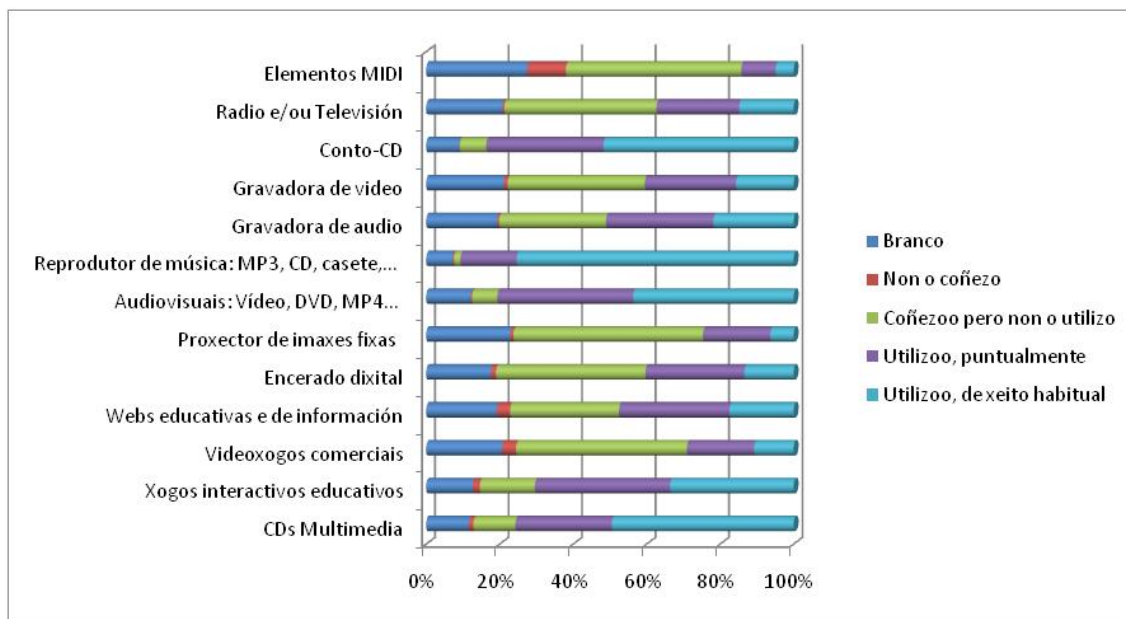
Ademais, destacan os CEE:

- Na preparación do material impreso o 75%.
- Na edición de partituras...
- Na adquisición de material impreso o 75%.
- Na busca e selección de materiais en Internet o 100%.
- Na merca de materiais o ...

Outros centros como os CPR destacan na adquisición de material impreso (o 53,84%). Ou as Unitarias, na adquisición de material audiovisual (o 66,67%) e na realización de actividades formativas on-line o 11,76%.

En canto á agrupación comarcal, a maior parte das/os enquisados que utilizan o ordenador cos fins antes mencionados pertencen ás zonas de costa rural ou interior urbano, salvo algunha excepción como na edición de partituras e na merca de materiais, que a maioría indican ser de zonas de costa semiurbana.

A **pregunta nº 28** “Emprega os medios audiovisuais e os materiais TIC para achegar a música aos nenos e ás nenas?” fai referencia á utilización dos medios audiovisuais e os materiais TIC para achegar á música ás aulas infantís. A Gráfica 82 - Emprego dos medios audiovisuais e os materiais TIC na aula ilustra os resultados obtidos sobre esta cuestión:



Gráfica 82 - Emprego dos medios audiovisuais e os materiais TIC na aula

En xeral, podemos ver que, o coñecemento do mestre sobre estes medios é bastante importante, pola baixa porcentaxe media dos que deixan en branco ou descoñecen a utilización destes materiais nas aulas (un 19,10%), en relación a outros materiais, analizados neste estudo.

O reprodutor de música (un 90,67%), os conto-CD (un 83,63%), e os materiais audiovisuais (o 83,63%) son utilizados por 4 de cada 5 docentes enquisados, isto é, a maior parte deles. Os videoxogos (un 29,05%), o proxector de imaxes fixas (o 24,65%) ou os elementos MIDI (o 14,26%) son utilizados por unha baixa proporción de docentes, aproximadamente 1 de cada 4 docentes:

Materiais audiovisuais e TIC de uso en aula	Utilizo puntualmente	Utilizo habitualmente	Utilizo algunha vez
Reprodutor de música: MP3, CD, casete...	15,32%	75,35%	90,67%
Conto-CD	31,87%	51,76%	83,63%
Audiovisuais: Vídeo, DVD, MP4...	36,97%	43,66%	80,63%
CDs Multimedia	26,23%	49,47%	75,70%
Xogos interactivos educativos	36,80%	33,63%	70,42%
Gravadora de audio	29,23%	21,83%	51,06%
Webs educativas e de información	30,11%	17,43%	47,54%
Gravadora de video	24,82%	15,67%	40,49%
Encerado dixital	26,94%	13,38%	40,32%
Radio e/ou Televisión	22,54%	14,79%	37,32%
Videoxogos comerciais	18,31%	10,74%	29,05%
Proxector de imaxes fixas	18,31%	6,34%	24,65%
Elementos MIDI	9,33%	4,93%	14,26%

Táboa 153 - Emprego dos medios audiovisuais e os materiais TIC na aula

O descoñecemento destes materiais pode deberse por dous motivos, fundamentalmente, e a ter moi en conta:

- 1) O descoñecemento do material polo que se pregunta, como por exemplo:
 - a. Webs educativas e de información,
 - b. Elementos MIDI.
- 2) O desconcerto na pregunta, existen tecnoloxías que sendo usadas anos atrás (Véxase o “Capítulo III en relación á disciplina da Tecnoloxía Educativa”), hoxe están perdendo interese, e están sendo desprazadas no deseño educativo por outras:
 - a. proxector de imaxes fixas
 - b. radio e/ou televisión.
- 3) Noutros casos as razóns poden ser de tipo socio-cultural, en relación á idoneidade ou non de empregar determinados materiais na escola:
 - a. videoxogos comerciais.

Dos datos anteriores, podemos extraer unhas apreciacións interesantes sobre as tecnoloxías na aula de infantil, para o ensino musical:

- os materiais que máis empregados son o reprodutor de música (MP3, CD, casete...) un 90,67%, o conto-CD, un 83,63%, medios audiovisuais (Vídeo, DVD, MP4...) un 80,63%
- os materiais empregados por tres cuartas partes do profesorado son xogos interactivos educativos un 75,70%, os CDs Multimedia, un 70,43%
- a metade dos mestres empregan cos cativos a gravadora de audio, un 51,06%
- algo menos da metade utiliza nas aulas Webs educativas e de información, un 47,54%, gravadora de video, un 40,58%, encerado dixital, un 40,32%
- a radio e a televisión son tecnoloxías empregadas por unha pequena parte dos mestres, un 37,33%
- existen recursos que merecen un capítulo aparte, pola súa actualidade social e cultural nas/os nenas/os. O seu baixo uso nas escolas debera suscitar unha revisión do seu coñecemento, percepción docente e valor cultural, entre outros aspectos. Estamos a falar, sobre todo, dos videoxogos comerciais, un 29,05%.

- existen, ademais, recursos que se atopan nun claro desuso, como o proxector de imaxes fixas, un 24,65%
- existen materiais moi específicos da música, por unha banda, e pouco habituais nun centro educativo, por outra, polo que é razoable o seu baixo uso, así como o elevadísimo índice de descoñecemento, case do 40% se presupoñemos que os que non responden é porque non o coñecen. Estes son os elementos MIDI, que se chegan a utilizar, tan só por un 14,26% das/os enquisadas/os.

A modo concluído desta pregunta (nº 28) comentar que a utilización dos materiais e medios audiovisuais e TIC coas/os cativas/os coincide coa súa preparación anterior: a maior parte das/os enquisados utilizan os materiais de reprodución de música, un 90,67%, os contos CD, un 83,63%, e os materiais audiovisuais, un 83,63%. Materiais que son pouco utilizados polas/os docentes son os videoxogos, un 29,05%, o proxector de imaxes fixas, un 26,65% e os materiais MIDI, un 14,26%.

6.2.4.7. Síntese da dimensión do bloque C

O “Bloque C. Os materiais didácticos e musicais empregados no desenvolvemento da actividade cotiá” constitúe o eixo central desta investigación sobre materiais didácticos e musicais. Abordamos nel a análise dos resultados sobre a percepción das/os docentes enquisadas/os en relación ao coñecemento e uso que teñen e fan dos materiais que denominamos didácticos e musicais, e que son o noso obxecto de estudo:

- os materiais relacionados coas principais metodoloxías do século XX.
- o material sonoro: auditivo, para o canto, instrumental e obxectos sonoros varios.
- o material para o desenvolvemento do movemento musical e/ou a dramatización.
- o material denominado como de apoio musical.
- os materiais e medios audiovisuais e das TIC.

Tentamos dar resposta organizada aos resultados da investigación a través da análise das variables independentes que definimos ao longo deste estudo como son as variables persoais (sexo, idade, lugar de traballo,...), as variables profesionais (tipo de centro, actividade docente, formación, experiencia,...) e as variables relacionadas co material: tipo, especialista responsable, selección.

As variables que analizamos (dependentes) teñen que ver co propio material e a percepción docente: Coñecemento, uso e valoración.

Podemos concluír da análise dos resultados desta dimensión que o coñecemento dos **materiais dos métodos musicais do século XX** condicionan a utilización dos diversos materiais didácticos e musicais existentes na aulas. É preciso que, tal e como demandaran outras estudosas do tema (Díaz, 1998; Akoschky, 2005, etc.), afondemos no coñecemento destes materiais xa que en relación ao descoñecemento dos materiais dos métodos por parte do profesorado é moi alto (un 72,5%) e só chegan a utilizar estes materiais o 26,32% das/os enquisadas/os. Os materiais máis coñecidos son o Orff (un 26,24%) e Kodály (un 19,72%). A utilización destes dous métodos e os seus materiais está estendida nos CEIP e nos CRA, e onde menos se utilizan é nos EEI. As/Os especialistas en música utilizan estes materiais nun 45,53% mentres que as/os de infantil só nun 3,70%, o que demostra a importante necesidade formativa da docencia implicada na formación inicial do neno e a nena no tema musical.

En canto ao **material sonoro** utilizado para o achegamento do coñecemento musical ás/aos infantés, no **desenvolvemento auditivo (estilístico, estético, formal,...)** (uso dun 34,34%) as/os docentes utilizan sobre todo música popular infantil (galega un 92,46% e castelá un 86,97%) e música clásica (un 76,06%). A que menos utilizan son a música contemporánea relacionada coa dodecafonía, a música aleatoria e a impresionista (entre o 13,33% e o 5,28%). O material sonoro para o **desenvolvemento do canto (formación melódica, persoal,...)** (que utilizan o 61,32%) máis utilizado é o inventado polas/os propias/os nenas/os (un 92,25%), as melodías relacionadas coas unidades didácticas (89,08%) e a música das guías editoriais (87,68%), así como a música popular infantil (máis do 80%). O material sonoro relacionado co **desenvolvemento instrumental e auditivo (discriminación sonora, formación rítmica, harmónica,...)** é coñecido polo 86,18% da mostra. Sobre todo utilizan os materiais dos sons que produce o propio corpo (o 96,30%), o material de percusión de altura indeterminada (o 84,50%) e os material de percusión de altura determinada (o 70,95%). O profesorado de música ubícase sobre todo en CEIP, Unitarias e CRA, mentres que o profesorado de infantil que utiliza estes materiais está, sobre todo, en CPR, CRA e CPI. Sobre todo están no interior rural e urbano e na costa semiurbana.

En canto ao **material de movemento musical e/ou dramatización** é utilizado polo 80% da mostra. A especialidade inflúe na forma de utilización, a/o docente de música (o 87,78%, sobre todo nas zonas de costa semiurbana) ten máis posibilidades no desenvolvemento motor e musical dos materiais, mentres que a/o docente de infantil (o 75,51%, sobre todo nas zonas de costa iurbana) os utiliza desenvolvendo a súa creatividade e de maneira máis improvisada. A/O docente de música, polo xeral, é máis novo que a/o de infantil.

En canto ao **material de apoio musical** as/os docentes que o utilizan son máis novos. As/Os docentes de música utilizan materiais máis especificamente musicais que as/os de infantil (como o encerado pautado). As láminas son os materiais máis utilizados (o 68,13%), seguidos dos materiais para a aprendizaxe dos parámetros do son (o 33,10%) e os cartóns de discriminación de sons (o 26,94%). Predomina a utilización dos materiais de percepción visual e os menos utilizados están relacionados coa aprendizaxe de linguaxe musical. Os centros que predominan na utilización destes materiais sonos CEIP e os CPR.

En canto ao **material e medios audiovisuais e TIC** predominan as/os docentes que utilizan os reprodutores de música (o 90,49%), as/os que utilizan contos CD (o 86,09%) e as/os que manexan materiais audiovisuais (o 84,86%), constituíndo o 55% da docencia total enquisada que manifesta que utiliza algún destes materiais nas escolas infantís para fins musicais. A maior parte deles/es teñen entre 28 e 33 anos e entre 41 e 50 anos de idade, e están nas zonas de costa urbanas.

Utilizan o ordenador para a preparación de materiais o 74% das/os enquisados, e teñen sobre todo, entre 28 e 33 anos e entre 51 e 50 anos, están nas zonas de costa semiurbana, e representan a máis homes (o 82,35%) que mulleres (o 73,49%). Os centros nos que máis se utiliza o ordenador son os CPI, CRA e Unitarias, nos que menos se utiliza é nos CPR. Sobre todo utilízase para procurar información complementaria ao traballo docente (37,03%) e as/os que manifestan que non o utilizan, é porque consideran, sobre todo, que xa teñen material suficiente (o 5,55%). A maior parte das/os enquisados utilizan o ordenador para preparar materiais impresos (67,46%), e os que menos o usan é para a edición de partituras (o 15,18%) e para a formación on-line (o 9,87%). Os homes predominan na utilización deste materiais TIC excepto na preparación dos materiais audiovisuais.

Na utilización das TIC e medios audiovisuais con nenos/as para fins musicais, predomina a utilización dos reprodutores de música (o 90,67%), a utilización dos

contos CD, un 83,63% e dos medios audiovisuais (o 83,63%). Os que menos se utilizan son os videoxogos (o 29,05%), os proxectores de imaxe fixa (o 26,65%) e os materiais MIDI (o 14,26%).

A nivel xeral, podemos concluír que os materiais que máis utilizan as/os docentes na etapa infantil son os relacionados co movemento e os materiais audiovisuais e TIC, mentres que os especificamente musicais (dos métodos) e os materiais sonoros, así como os de apoio musical son os menos frecuentados.

6.2.5. Dimensión do bloque D. Datos sobre o espazo que ocupan os materiais didácticos e musicais

Este bloque permitirá unha análise descritiva-interpretativa máis completa do significado dos materiais no espazo organizativo dos centros. Permitiranos coñecer e analizar a percepción que teñen as/os mestras/es da nosa mostra sobre o lugar que ocupan os materiais didácticos e musicais empregados no ensino musical impartido na etapa infantil.

Este bloque é fundamental na análise da valoración dos materiais, a súa suficiencia e mesmo a percepción da calidade do ensino musical na etapa infantil. O espazo constitúe un elemento importante para a actuación docente creativa (Woods, 1995, citado en P. Alsina, 2002), e un aspecto máis a ter en conta no reforzo das posibilidades do pensamento múltiple, que se desenvolverá a través do currículo na acción de diferentes tipos de actividades que van desde o teatro á utilización de monicreques (Craft, 2000, p. 7). Neste punto prestamos especial atención ao traballo de tese elaborado por Iglesias Forneiro (1996), que analiza os espazos da aula infantil.

O estudo destes datos permitiranos facernos unha idea da organización que fai das sesións desde un punto de vista espacial e a importancia que lle dá a/o docente a estes aspectos (Imbernón (2000). Temos que lembrar que estamos a falar de educación infantil e que, polo tanto, estamos a traballar con cativos, cos cales é fundamental facer unha clara división dos espazos para facilitar os cambios de contexto entre contidos e ao mesmo tempo para permitirnos manter unha certa orde dentro da aula. O espazo é un condicionante moi importante na realización de actividades musicais e polo tanto, tamén no tipo de materiais didáctico-musicais que o mestre e a mestra consideren que poden empregar para realizar as tarefas educativas pertinentes dun xeito óptimo ou cando menos adecuado.

Nas seguintes liñas prestaremos atención ao lugar que ocupan na aula, na realización das actividades musicais, a percepción docente sobre o espazo do que dispón e as dificultades que atopa na utilización dos materiais didácticos e musicais na aula infantil e/ de música, dependendo do especialista que imparta a docencia.

6.2.5.1. Percepción do lugar de depósito/almacenamento dos materiais didácticos e musicais (Pregunta 29)

A análise desta cuestión sobre o espazo dos materiais, require ter en conta os posibles lugares de traballo da docencia na etapa infantil. A **pregunta nº 29** “Onde se atopan os materiais musicais que emprega para o ensino da música en Infantil?” solicita que a/o enquisado defina, dalgunha maneira, o seu lugar de traballo en relación aos materiais dos que falamos. A experiencia docente indica que na etapa infantil son múltiples e diversos os espazos que a/o docente utiliza no proceso de ensino e aprendizaxe da/o nena/o pequena/o, coa finalidade de que chegue a obter un coñecemento amplo e global da súa realidade.

Os resultados da análise desta pregunta indican que un 55% das/os enquisadas/os considera que os materiais didácticos e musicais están na aula infantil. Pola contra, que os materiais didácticos e musicais están na aula de música, como espazo destinado á música de maneira propia, é considerado polo 57% das/os enquisadas/os. Existen outros lugares de “almacenaxe” como un caixón de instrumentos (21%), o estante para o material impreso (4%) ou mesmo, a utilización do recuncho pedagóxico (9%) como espazo no que se atopan os materiais de uso cotián.

A análise dos datos en relación ao sexo da/o docente que responde esta pregunta indica que:

- a muller utiliza os espazos da aula de infantil (o 58,23% sobre o 27,94% do home) e o recuncho pedagóxico (o 9,63% sobre o 4,41% do home).
- home utiliza os espazos da aula de música (o 73,52% sobre o 57,22% da muller), o caixón con instrumentos musicais (o 27,94% sobre o 20,08% da muller) e o estante con material impreso musical (o 11,76% sobre o 3,21% da muller).

Unha análise detida dos resultados desta pregunta indican que as/os **docentes de educación infantil** atopan os materiais musicais que utilizan no ensino musical na etapa infantil, sobre todo, na propia aula infantil (o 65,10% da mostra). Ademais, un importante número de docentes especialistas en infantil (o 49,64% da

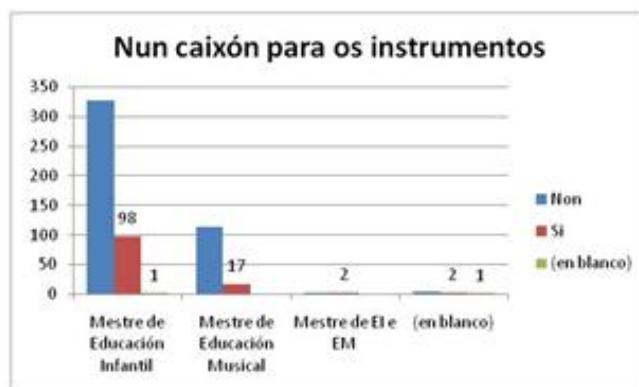
mostra) indica que estes materiais están na aula de música. Respecto á/ao **docente especialista de música**, este atopa os materiais musicais que necesita para o desenvolvemento do seu labor, maioritariamente na aula de música (o 90,07%), mentres que un número bastante menor de docentes desta especialidade (o 21,37%) atopa estes materiais na aula infantil. Neste sentido, a aula de infantil é a que conta con menos materiais de música segundo consideran as/os docentes que imparten docencia musical nela (o 65,10% de infantil e o 21,37% de música), mentres que a aula de música é a mellor dotada, segundo todas/os as/os enquisados (o 90,07% de música e o 49,64% de infantil).

Teñamos en conta que, en función da organización do centro, normalmente é a/o docente de música quen se despraza á aula infantil, por diferentes factores:

- as dificultades psicomotrices que aínda manifestan as/os cativas/os de infantil, e como consecuencia os longos tempos de desprazamento que isto supón, nun tempo acoutado e normalmente breve de sesións.
- as condicións do espazo infantil, polo xeral, mellor adaptado ás sesións das/os nenas/os que a sala de música.
- a condición de “especialista” da/o docente de música e de “xeneralista” da/o docente de infantil.

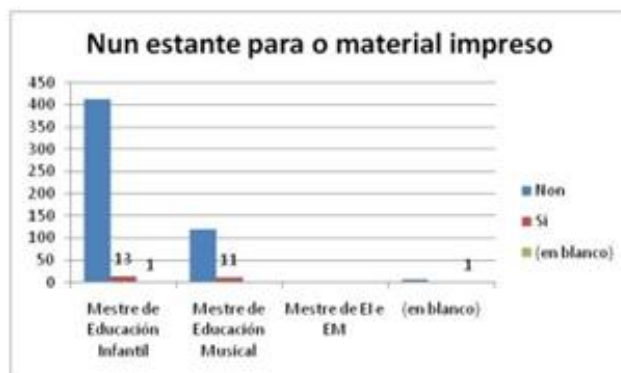
En todo caso, a/o mestra/e de música tende a utilizar maioritariamente a aula de música, xa que dispón aquí, da maior parte dos materiais que necesita para o desenvolvemento musical e que seguramente comparte coa etapa de primaria, e mesmo coa etapa de secundaria obrigatoria (como ocorre en moitos CPI). Pola súa banda, a/o mestra/e de infantil tende a ter os recursos propios na súa aula, e que non adoita visitar a aula de música e, polo xeral, delega toda actividade musical á/ao mestre de música que imparte a materia na etapa. En conclusión, o acceso aos materiais didácticos e musicais, que normalmente están nas aulas de música, está restrinxido a súa utilización na propia aula de música, que polo xeral, é utilizada só pola/o especialista de música.

Se analizamos outros espazos nos que pode ter a/o mestra/e os seus recursos, os resultados indican que a/o mestra/e de infantil emprega máis a miúdo a opción de ter os materiais musicais nun caixón (o 22,42% dos mestres de infantil fronte ao 12,97% dos mestres de música). Posiblemente, pola necesidade de dispor destes materiais, pero por ter a imposibilidade de dispor dun espazo amplo e propiamente infantil para este fin:



Gráfica 83 - Mestres que almacenan nun caixón os instrumentos

O estante para o material impreso, sendo unha opción minoritaria, é utilizado polo 8,40% das/os mestras/es de música fronte a un 3% das/os mestras/es de infantil, o que pode deberse á necesidade da docencia musical de dispor de recursos impresos para a didáctica musical:



Gráfica 84 - Mestres que almacenan nun estante o material impreso

A/O mestra/e de infantil prefire o recuncho pedagóxico, ata o 34,35% das/os mestras/es de educación infantil empregan esta opción fronte ao 4,58% das/os mestras/es de música. Por un lado, é unha idea que xurde na pedagogía infantil e por outro, é a que mellor se adapta á utilización dos espazos nas aulas infantís (véxanse as *pedagogías infantís*, a este respecto)



Gráfica 85 - Mestres que prefiren un recuncho pedagóxico

Como vemos, os resultados indican que, en función do tipo de mestre existen unhas preferencias ou outras, tamén ten que ver co tratamento que se fai dos materiais, a necesidade de transporte que poidan ter, etc., pois, normalmente os recursos son compartidos e o mestre de música é quen debe transportalos dun lugar a outro, de aí que, posiblemente, utilice material impreso, entre outros motivos, para poder deixalo na propia aula infantil, sen que ocupe demasiado un ou pensando en entorpecer o menos posible. O **mestre de infantil**, pode dispor do espazo aula de educación infantil completamente para o traballo con esta etapa e dispor un recuncho con materiais musicais especificamente. O **mestre de música**, pola súa banda, ten que empregar un mesmo espazo (a aula específica de música) para distintas actividades que atinxen a nenos desde os 3 anos ata os 12, isto é, con moi diferentes características físicas e psicolóxicas.

A análise dos resultados en relación ao “tipo de centro” no que exerce a/o enquisada/o indica que:

- nos centros CEE a aula de música é o espazo onde están os materiais, o 100%. Indican que o caixón de instrumentos é un lugar no que teñen materiais, o 40%, e que a aula infantil dispón de recursos musicais no 20% dos casos.
- nos CEIP a maior parte das/os docentes, un 73,25% delas/es, indica que o lugar dos materiais musicais é a aula de música. Un 49,02% indica que están na aula de infantil. Só o 11,97% ten instrumentos musicais en caixóns e unha minoría (o 4,45%) ten estante con material impreso de música. Un 7,79% utiliza o recuncho pedagóxico como espazo para ter os materiais musicais.
- nos CPI o mesmo número de docentes indica que a aula de música e a aula de infantil son os espazos onde atopan os materiais musicais (o 67,44% das/os enquisadas/os). O 18,60% utiliza caixóns para gardar os instrumentos musicais e só un 9,30% delas/es utiliza o recuncho pedagóxico como espazo para ter os materiais musicais nas aulas.
- nos CPR o 69,33% das/os enquisados dispón dos materiais musicais nas aulas infantís, fronte a un 41,33% que indica telos na aula de infantil. O 29,33% utiliza caixóns para gardar os instrumentos musicais e o 9,33% utiliza o recuncho como espazo para ter os materiais musicais.

- nos CRA a maior parte das/os enquisadas/os ten os materiais musicais nas aula infantís (un 48% fronte a un 4% que di que os ten na aula de música). O 60% garda os materias nun caixón para instrumentos e un 24% utiliza recuncho pedagóxico como lugar no que ten material musical. Só un 8% utiliza estantes con material musical impreso.
- nos EEI o 65,57% das/os enquisadas/os ten os materiais na aula infantil, fronte a un 9,83% que dispón de aula de música. O 47,54% ten un caixón con instrumentos, o 9,83% un estante con material impreso musical e o 9,83% utiliza un recuncho pedagóxico con material musical.

A análise dos resultados en relación á **idade** da/o enquisada/o indica que a maior parte das/os que teñen os materiais na aula infantil son maiores de 41 anos, e pola contra a maior parte das/os que teñen os seus materias na aula de música teñen entre 21 e 40 anos:

Idade	Aula infantil	Aula de música
21 a 27 anos	48,83	60,46%
28 a 33 anos	51,36%	57,53%
34 a 40 anos	43,33%	60,83%
41 a 50 anos	60,81%	59,83%
51 anos ou máis	67,18%	57,81%

Táboa 154 - Distribución por idade en función do espazo onde teñen os materiais musicais

En canto aos espazos minoritarios os resultados indican que o caixón con instrumentos predomina entre as/os docentes que teñen de 34 a 40 anos (25,83%), o estante de material impreso musical téñeno, sobre todo, as/os maiores de 51 anos (7,81%) e que o recuncho pedagóxico con materiais musicais é utilizado polas/os docentes de entre 28 e 50 anos:

Idade	Caixón con instrumentos	Estante de material impreso musical	Recuncho pedagóxico
21 a 27 anos	16,27%	2,32%	4,65%
28 a 33 anos	21,23%	4,79%	9,55%
34 a 40 anos	25,83%	2,5%	10%
41 a 50 anos	22,22%	4,67%	9,35%
51 anos ou máis	17,18%	7,81%	6,35%

Táboa 155 - Distribución por idades en función do espazo onde almacena os materiais

A análise dos resultados da análise de zona na que traballa a/o docente enquisado indican que:

Grupo comarcal	Aula música	Aula infantil	caixón instrumentos	Estante material impreso	Recuncho pedagóxico
Costeira Rural	64,65%	47,47%	24,24%	6,06%	3,03%
Costeira Semiurbana	59,76%	47,56%	23,17%	3,66%	13,41%
Costeira Urbana	56,16%	53,69%	22,66%	3,94%	7,39%
Interior rural	61,02%	57,63%	13,56%	3,39%	6,78%
Interior Semiurbana	63,10%	60,71%	16,67%	4,76%	11,90%
Interior Urbana	46,34%	73,17%	19,51%	2,44%	19,51%

Táboa 156 - Distribución por zonas en función do espazo onde almacena os materiais

- na aula de música teñen os materiais as/os docentes que exercen sobre todo nas zonas de costa rural (o 64,65%).
- na aula de infantil gardan os materiais as/os docentes que exercen sobre todo nas zonas de interior semiurbano (o 60,71%).
- caixón de instrumentos é utilizado nas zonas de costa, sobre todo no rural (24,24%).
- estante con material impreso é utilizado nas zonas de costa, sobre todo no rural (6,06%).
- recuncho pedagóxico é utilizado sobre todo nas zonas de interior urbanas (o 19,51% da docencia).

En canto a análise en relación á “situación administrativa” da/o docente os resultados indican que a aula de música é utilizada sobre todo por docentes provisionais en prácticas (o 67,74%) e por mestres en situación temporal ou substitutos (o 61,29%). As/os que utilizan a aula infantil son sobre todo docentes en situación provisional en expectativa de posto definitivo ou indefinidos laborais (o 60%), seguidos das/os que están definitivos. Os resultados da análise das/os docentes que indican que os materiais están en caixóns con instrumentos indica que a maior parte son docentes provisionais, o 35%, seguidos das/os definitivas/os, o 21,56%. As/Os que teñen os materiais nun recuncho pedagóxicos son sobre todo, provisionais (o 20%) e substitutas/os (o 16,12%).

Cabe a posibilidade de enriquecer a pregunta nº 29 analizando as respostas abertas en relación a como é o recuncho pedagóxico do que falan as/os docentes enquisados. Aínda que non houbo demasiadas respostas, poden resultar bastante significativas en relación da análise da percepción do mestre enquisado. Mostramos

as respostas (agrupadas de xeito cualitativo) para a súa posterior interpretación). As Características do Recuncho Pedagóxico que indican os mestres/as:

1. con instrumentos, algúns/as docentes optan por ter un recuncho dedicado á música con instrumentos, CDs, Radio-CD, musicogramas,...). Algúns contan con ordenador nese recuncho, ademais dunha caixa con instrumentos para cantar e bailar, láminas de mesa e instrumentos de mesa.
2. este espazo soe estar accesible: Aberto (os nenos o ven) e ao alcance dos nenos.
3. outros recunchos son pequenos espazo-recantos na aula dedicados á música, incluso se utiliza a sala de informática, unhas esquina cun armario da aula, etc.
4. é pouco frecuente atopar que se comparta material compartido, e soe consistir nun recuncho dos instrumentos musicais, ou nunha aula compartida para outras materias, pero que sobre todo, utiliza a profesora de música cos nenos.
5. nalgún caso o centro conta con recuncho de movementos, unha aula ampla con espazo suficiente para as actividades de movemento.
6. recuncho multimedia é tamén recurrido, normalmente, pola dependencia aos aparellos electrónicos, como o ordenador, o dvd ou o cd, no coñecemento da música nas aulas infantís, así como instrumental de teclado. Así e todo, soe ser un espazo compartido con primaria, o que supón limitacións, polo tipo de mesas, as losetas, etc.
7. ás veces un armario con estantes fai as veces de recanto, consiste máis ben nun punto de depósito ou almacenaxe, na maior parte dos casos: conta con CDs, reproductor, etc e medios audiovisuais. Soe tamén, ser un punto de conexión co/a especialista de música se está colocado na aula infantil.
8. aula de música soe ser un espazo moi agradable pero con varios condicionantes, a dispoñibilidade e utilización prioritaria da/o especialista de música, e, polo xeral a súa adaptación ás características do alumnado de primaria.
9. unha maleta con rodas, ás veces constitúe a solución que adoptan algunhas/uns docentes. É unha maleta viaxeira, chea de instrumentos,

normalmente de percusión de altura indeterminada, que vai por distintas aulas.

10. outros acomodan os materiais musicais en función da programación didáctica.
11. outros, mesmo non teñen un espazo fixo, deixando algúns materiais espallados en cada aula ou na sala de profesoras/es, como reproducións de CDs.
12. existen centros que manifestan que contan cunha aula de Xogos, na que se dispón dunha alfombra e espazo libre ao redor para o movemento, algunhas cadeiras, 3 mesas, un ordenador, radio-CD, etc.

A análise da **pregunta 29** permite tamén realizar unha descrición cualitativa das respostas abertas de “outro lugar”:

- 1) aula de audiovisuais ou multiusos (11 rexistros)
- 2) aula de psicomotricidade ou E.F. (10 rexistros)
- 3) espazos comúns dentro da aula ordinaria
- 4) espazos comúns fóra da aula ordinaria
- 5) persoal (na casa,...)
- 6) outras aulas
- 7) non hai aula

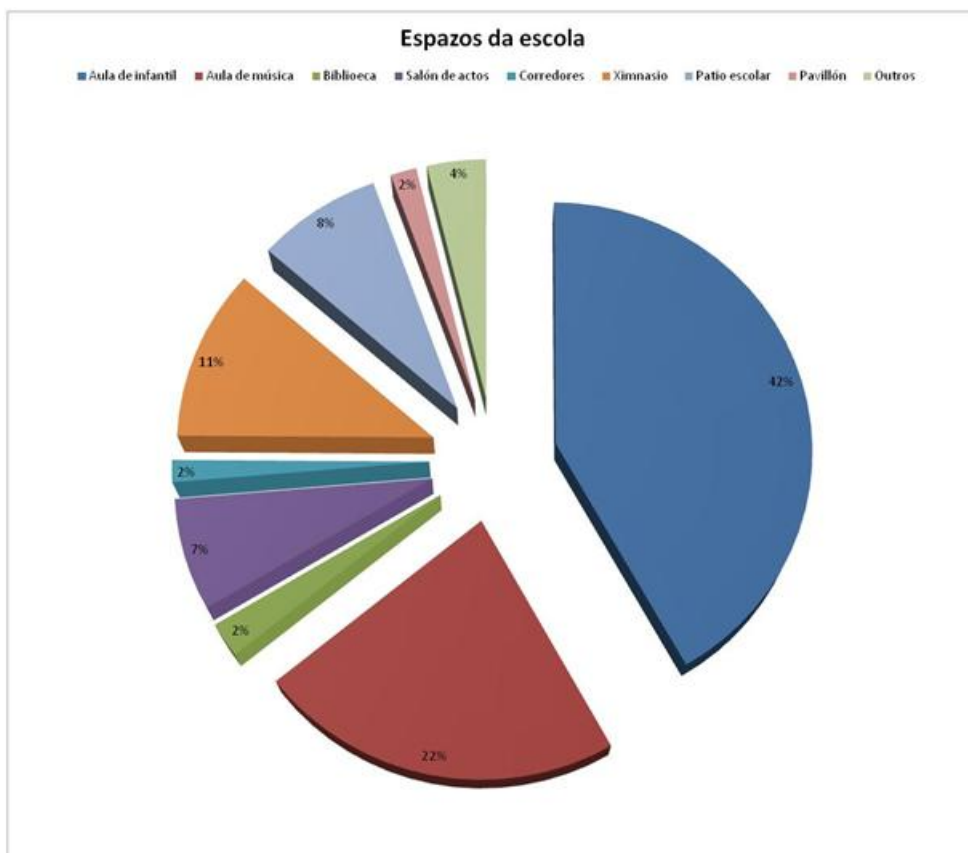
En resumo, a maior parte da docencia considera que os materiais están na aula de música (57%), o 55% na aula infantil, o 21% nun caixón con instrumentos, o 9% nun recuncho pedagóxico e o 4%. A muller contesta sobre todo a aula infantil (58,23%) e o recuncho pedagóxico (o 9,63%), mentres que o home utiliza a aula de música (o 73,52%), o caixón con instrumentos (o 27,94%) e o estante con material impreso (o 11,76%).

Na “zona de costa rural” predomina a utilización da aula de música, onde teñen os materiais as/os docentes (o 64,65%). Na “zonas de interior semiurbana” predomina a aula de infantil, onde gardan os materiais as/os docentes (o 60,71%). O caixón de instrumentos (24,24%) e o estante con material impreso (6,06%) son utilizados nas “zona de costa”, sobre todo no “rural”. O recuncho pedagóxico é utilizado sobre todo nas zonas de interior urbanas (o 19,51% da docencia).

6.2.5.2. Percepción do lugar onde se utilizan os materiais didácticos e musicais/lugar onde se realizan as actividades relacionadas (Pregunta 30)

Na **pregunta 30** “Que espazos da escola emprega na realización das actividades musicais?” identificamos os espazos nos que a/o docente desenvolve o seu labor de ensino musical, de maneira que, unha vez identificados os espazos nos que dispón de materiais didácticos e musicais poidamos identificar os diferentes aspectos desta tarefa e a importancia dos materiais didácticos e musicais que teñen para a/o docente enquisado. Nesta cuestión, queremos saber, que espazo emprega con regularidade o mestre que imparte música, xa sexa o especialista en infantil ou o de música, de sorte que poidamos observar algunha das características da súa actividade docente relacionada coa música. Tamén, imos analizar a importancia que ten para el/ela este tipo de tarefas en educación infantil.

Imbernon (coord., 2006) fala da necesidade de compartir os espazos didácticos e pedagóxicos. González Maura e González Tirado (2008) prestan atención á profesionalidade, e a existencia de espazos propios sobre os que se mantén un control tamén sobre os materiais.



Gráfica 86 - Espazos onde desenvollen as actividades musicais

A Gráfica 86 - Espazos onde desenvolven as actividades musicais mostra as porcentaxes de docentes que indican os espazos onde realizan o labor de ensinar música na etapa infantil. Como vemos, a maior parte realizan o seu labor nas aulas infantís:

Espazos	Porcentaxes
Aula de infantil	41,84%
Aula de música	22,39%
Biblioteca	2,23%
Salón de actos	7,23%
Corredores	1,43%
Ximnasio	11,24%
Patio escolar	8,12%
Pavillón	1,69%
Outros	3,84%

Táboa 157 - Espazos onde desenvolven as actividades musicais

A simple vista, a Táboa 157 - Espazos onde desenvolven as actividades musicais amosa os catro espazos máis empregados son as aulas, seguidas do ximnasio e o patio escolar. A aula infantil é frecuentada polo 41,84%, a aula de música o 22,39% da poboación enquisada. O ximnasio (11,24%), o patio (8,12%) e o salón de actos (7,23%) son espazos menos habituais. Outros espazos como a biblioteca (2,23%). E os corredores (1,23%) son utilizados por unha minoría.

A maior parte dos enquisados emprega espazos de infantil e de música, asignados tradicionalmente para esta actividade. Son moitos os mestres especialistas de música que empregan os propios espazos de infantil para desenvolver a súa actividade.

En relación á “zona de análise” a maior parte das/os enquisados traballan nas zonas urbanas (na costa o 83,74% e no interior o 87,5%), mentres que a menor concentración de docentes que utilizan as aulas infantís están nas zonas rurais (na costa o 78,57% e no interior o 81,35%), nas zonas semiurbanas de costa está o 82,92% e nas de interior o 84,52%.

O terceiro espazo máis empregado é o ximnasio, posiblemente porque nestas idades infantís os cativos debe realizar moitas actividades psicomotrices relacionadas coa música. Seguidamente está o patio e a continuación o salón de actos. Pode que relacionados cos eventos públicos, as representacións, etc. Non faltan, como vemos, outros espazos nos que se desenvolve a actividade musical en infantil, ata un 18% dos mestres da mostra produtora de datos manifesta que

desenvolve a súa actividade musical fóra dos espazos específicos (biblioteca, pavillón, corredores e outros).

Se prestamos atención á análise de variables, en relación á **utilización do espazo da aula infantil** os resultados indican que o 58,82% son homes e o 86,08% son mulleres. O 94,60% do profesorado especialista de infantil utiliza este espazo fronte a un 45,03% do profesorado de música que imparte nesta etapa. En relación á idade, o grupo máis numeroso é o que ten entre 21 e 27 anos (o 88,37%) seguido do que ten ente 41 e 50 anos (o 85,79%), sendo o grupo que menos docentes que utilizan a aula infantil o que ten entre 34 e 40 anos (o 72,66%). O profesorado provisional (100%) e o substituto (83,87%) son os que máis utilizan a aula infantil, sendo o provisional o que menos (80%). Os centros nos que máis docentes utilizan as aulas infantís son os CRA (o 100%) e as EEI (o 95,08%), seguidos dos CPR (o 92%), sendo os que menos os CEE (20%) e CEIP (78,71%).

O **recuncho pedagóxico (apartado 1.1 da pregunta 30)** como espazo dentro da aula infantil é utilizado sobre todo polas mulleres (o 9,07% sobre o 5,88% dos homes). O 10,09% do profesorado de infantil utiliza esta estratexia sobre o 3,81% do profesorado de música. O profesorado que máis utiliza o recuncho é o que se atopa en situación provisional (20%), seguido do que está en prácticas (10%), o que menos utiliza esta estratexia é o substituto (8,06%) e o definitivo (8,03%). En relación á idade, son as/os docentes de máis de 51 anos (9,37%) e as/os que teñen entre 28 e 33 anos (9,58%) as/os que máis utilizan o recuncho, sendo as/os que menos, as/os máis novas/os (4,65%). Os centros nos que máis docentes utilizan o recuncho son os CRA (20%) e os CPI (18,60%), nos que menos, os CEE (0%), CEIP (6,44%) e EEI (6,55%). Os grupos comarcais onde predomina o recuncho son as zonas urbanas (na costa o 7,88% e no interior o 20%), seguidas das semiurbanas (na costa o 4,87% e no interior o 13,09%), sendo o rural onde menos se utiliza (costa o 3,06% e interior o 11,86%).

As **mesas de traballo individual, na aula infantil (apartado 1.2 da pregunta 30)** é utilizado polo 19,55% das mulleres e o 16,17% dos homes; o 20,42% son de infantil e o 15,26% de música. Os grupos de idade que destacan son os que van dos 28 aos 33 anos (o 23,28%) seguidos do que vai dos 41 aos 50 anos (o 19,52%), o grupo menor é o que ten entre 21 e 27 anos (o 13,95%). Son sobre todo, provisionais (o 45%) seguidos dos substitutos (o 19,35%), sendo o grupo menos numeroso o que está en prácticas (o 13,33%). Os centros nos que máis docentes utilizan as mesas como espazo de traballo para a música están nos centros privados

e os CRA (o 28%) e nos que menos, os CEE (0%) e Unitarias (o 16,39%). Están localizados, sobre todo, nas zonas de interior. Destaca a zona de interior urbana (o 30%) e a de costa rural (22,44%), as zonas que menos son a costa urbana (o 15,27%) e a interior rural (20,33%).

A **alfombra ou tarima de actividades de gran grupo, movemento, contacontos, etc (apartado 1.3 da pregunta 30)**, dentro da aula infantil é utilizado polo 55,24% das mulleres e o 35,29% dos homes; o 61,03% son de infantil e o 26,71% de música. Os grupos de idade que destacan son os que van dos 21 aos 27 anos (o 65,11%) seguidos do que vai dos 41 aos 50 anos (o 59,17%), o grupo menor é o que ten máis de 51 anos (o 39,06%). Son sobre todo, provisionais (o 60%) seguidos dos definitivos e en prácticas (o 53,33%), sendo o grupo menos numeroso o que está substituído (o 50%). Os centros nos que máis docentes utilizan a alfombra ou tarima como espazo de traballo para a música están nas Unitarias (o 65,57%) e nos CPI (o 62,79%) e nos que menos, os CEE (0%) e CEIP (o 50,14%). Están localizados, sobre todo, nas zonas de costa. Destaca a zona de costa rural (o 61,22%) e a de interior urbana (50%), as zonas que menos son as de interior rural (o 47,45%) e a interior semiurbana (44,04%).

O profesorado que indica que non hai espazo dentro da aula infantil representa o 24,17% de infantil e o 10,68% de música. O 17,64% son homes e o 21,37% mulleres. Están sobre todo nos centros de costa semiurbana (o 23,17%) e no interior urbano (o 30%). O profesorado menos numeroso está no rural (de costa un 15,30% e de interior un 20,33%). Os centros nos que máis docentes indican que carecen dun espazo na aula infantil son as Unitarias (o 26,22%), os CRA (o 24%) e os CPR (o 29,33%). Onde menos docentes indican que carecen de espazo fixo dentro da aula infantil para a música son os CPI (o 13,95%).

Se prestamos atención á análise de variables, en relación á **utilización do espazo da aula de música** os resultados indican que o 75% son homes e o 40,32% son mulleres. O 31,92% do profesorado especialista de infantil utiliza este espazo fronte a un 84,73% do profesorado de música que imparte nesta etapa. En relación á idade, o grupo máis numeroso é o que ten entre 34 e 40 anos (o 49,16%) seguido do que ten ente 41 e 50 anos (o 44,37%), sendo o de menos docentes que utilizan a aula infantil o que ten entre 21 a 27 anos (32,55%). O profesorado en prácticas (46,67%) e o definitivo (45,31%) son os que máis utilizan a aula de música, sendo o provisional o que menos (35%). Os centros nos que máis docentes utilizan as aulas de música son os CEE (o 100%) e os CPI (o 55,81%), seguidos dos CEIP (o

54,34%), sendo os que menos os CRA (0%) e as Unitarias (6,55%). Están situados sobre todo nas zonas de costa urbana (o 46,79%) e interior semiurbana (o 44,04%), nas que menos as de rural interior (o 42,37%) e de costa semiurbana (o 41,46%).

Se prestamos atención á análise de variables, en relación á utilización do terceiro espazo sinalado polas/os enquisadas/os, **o ximnasio**, os resultados indican que o utilizan o 19,11% son homes e o 22,78% son mulleres. O 24,88% do profesorado especialista de infantil utiliza este espazo fronte a un 14,50% do profesorado de música que imparte nesta etapa. En relación á idade, o grupo máis numeroso é o que ten entre 28 e 33 anos (o 28,08%) seguido do que ten entre 21 e 27 anos (o 25,58%), sendo o de menos docentes que utilizan a aula infantil o que ten máis de 41 anos (entre 41 e 50 un 18,34% e a partir dos 51 o 18,75%). O profesorado substituto (25%) e en prácticas (23,33%) son os que máis utilizan a aula de música, sendo o provisional o que menos (20%). Os centros nos que máis docentes utilizan o ximnasio son os CPR (o 49,33%) e os CPI (o 20,93%), seguidos dos CEIP (o 19,60%), sendo os que menos os CRA e CEE (0%) e as Unitarias (16,39%). Están situados sobre todo nas zonas urbanas (de costa o 30,04% e de interior o 30%) nas que menos as semiurbanas de interior (o 17,85%) e de costa rural (o 10,20%).

A información aquí exposta analizada en paralelo coa pregunta nº 29 presenta o primeiro interrogante:

Os materiais didácticos e musicais, están sobre todo nas aulas de música (segundo os datos recollidos neste traballo) e, pola contra, a aula onde máis se realizan as actividades musicais é a infantil¹⁹³, neste sentido facemos a seguinte pregunta, que parece obrigada: *como solventa a/o docente esta falta de materiais didácticos e musicais no desenvolvemento da súa docencia?*¹⁹⁴

A continuación, presentamos os resultados da análise cualitativa desta pregunta, nas súas seccións de carácter aberto. Entre as respostas destacamos as razóns polas que empregan uns ou outros espazos:

- a) a utilización da aula de música, está condicionada polo sitio no que está (lugares de difícil acceso para as/os infantés, espazos reducidos,

¹⁹³ Debemos ter en conta que, a docencia de música establece unha sesión semanal, de 50 minutos. Polo tanto, a realidade é que os contidos musicais deberan complementarse por parte da/o docente especialista na etapa infantil, que permanece a maior parte do resto do tempo coa/o nena/o.

¹⁹⁴ Novamente (como comentamos con anterioridade) faise necesario o desenvolvemento de estudos que axuden a comprender a realidade práctica destas/es docentes en relación á utilización dos materiais didácticos e musicais.

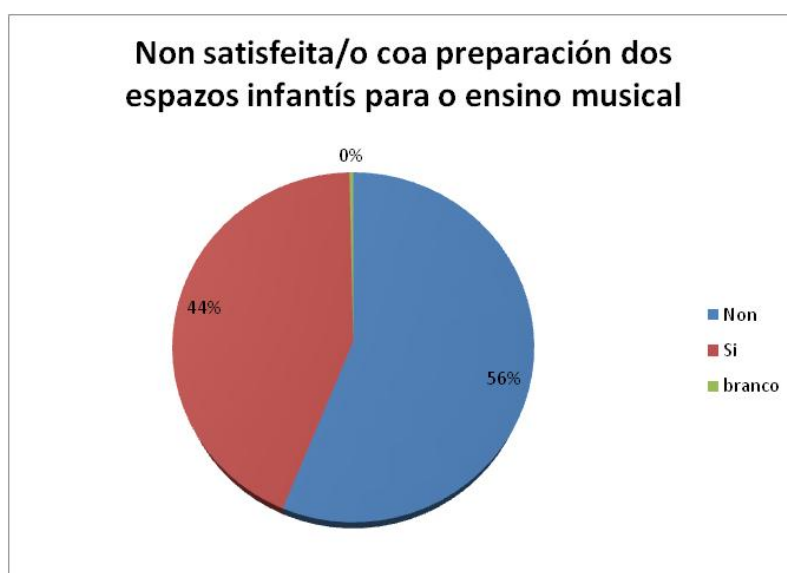
etc.). Ademais, a súa utilización está moi condicionada pola/o especialista.

- b) aula de usos múltiples, informática e/ou audiovisuais. Contan moitas delas con encerado dixital, video, etc.
- c) a sala de psicomotricidade e Xogos e mesmo a ludoteca.
- d) outros espazos son:
 - A biblioteca, utilizada como aula de música, de inglés,...
 - patio escolar, puntualmente, nunha actividade/xogo.
 - Salón-Teatro, para as actuacións musicais e Festivais.
 - Outras aulas do centro, valeiras pero non acondicionadas para a música.
 - hall de entrada ás aulas.

A modo de resumo da **pregunta 30** podemos dicir que os espazos máis utilizados para a aprendizaxe musical na etapa infantil son a aula infantil, a aula de música e o ximnasio. Difiren segundo as especialidades. A/O docente de infantil utiliza sobre todo a aula infantil, mentres que a/o docente utiliza a aula de música. A/O docente de música utiliza máis a aula infantil que a/o docente de infantil a de música. Pensamos que o mestre de infantil, non vai á aula de música, quen van son os nenos e nenas. Autores reflicten a necesidade de abordar este tema, nun afán por mellorar a coordinación e colaboración docente.

6.2.5.3. *Percepción da valoración do lugar onde teñen lugar as actividades relacionadas coa música (Pregunta 31 e 32)*

Na **pregunta nº 31** “Considera que os espazos dos que dispón están preparados para o ensino musical en infantil?” preguntamos pola valoración do espazo docente en función da percepción da/o mestra/e enquisado. Esta pregunta fai referencia ao grao de satisfacción dos mestres en relación aos espazos dos que dispoñen para realizar as actividades musicais. Para obter esta resposta, preguntamos polo grao de preparación que considera o mestre enquisado que ten o espazo que utiliza. A resposta xeral, indica que a/o mestra/e non considera que os espazos estean debidamente preparados, o 56% considera que non, do cal o 59,25% é especialista de infantil e o 47,32% de música:



O profesorado de música satisfeito representa o 52,67% e de infantil o 40,51%. Dos cales son homes o 58,82% e mulleres o 58,03%. O grupo de idade máis satisfeito cos espazos ten entre 34 e 40 anos (o 47,5%) e o grupo menos numeroso ten máis de 51 anos de idade (o 37,5% di estar conforme), seguido dos máis novos (o 39,53%). O profesorado, nos primeiros anos de docencia non parece cómodo cos espazos, isto débese a que os descoñece, pensamos como P. Alsina (2002) que non é unha cuestión so de experiencia. Na formación inicial debера tratarse este tema, coa idea de mellorar actitudes, cambiar métodos obsoletos e propiciar o uso adecuados dos materiais a través do dominio dos espazos.

As/os docentes en situación definitiva son as/os que se mostran máis conformes cos espazos (o 44,44%) seguidas/os das/os que están en prácticas (o

43,33%). Os que menos son as/os provisionais (o 25%) e os substitutos (o 41,93%). Os centros nos que máis docentes pensan que os espazos que teñen están preparados para o ensino musical en infantil son os CEE (o 80%), os centros privados (o 57,33%) e os CPI (o 53,33%). Os CRA son nos que menos docentes están satisfeitos (o 28%) e as Unitarias (o 36,06%). Os CEIP son o 41,22% do profesorado conforme. Respecto ás zonas, na de costa urbana é onde hai máis docentes conformes (o 46,30%) e no interior rural (o 47,45%). Onde menos docentes están conformes é na costa rural (o 38,38%) e no interior semiurbano (o 40,45%).

A continuación presentamos as observacións que fixeron as/os mestras/es a estas cuestións. Presentamos unha análise cualitativa das respostas, agrupándoas en tipos de respostas posibles e mostrando as respostas dadas:

- a) Integración das actividades musicais no traballo infantil
- b) Aula non adaptada ás características dos nenos: espazo, insonorización, materiais, situación, mobiliario,... Entre outras respostas destacamos. Neste sentido atopamos múltiples respostas, tanto por parte da/o docente de infantil como por parte da/o docente de música. Entre elas destacamos algunhas:
 - “Falta espazo axeitado e adaptado a esta etapa”
 - “A aula de música non ten mesas adaptadas aos nenos/as de infantil”
 - “A aula de música sí para os maiores xa que o mestre de educ. musical non quere dar os pequenos como outros moitos”
 - “procuraría se fose posible un espazo máis amplo e con máis material musical”
 - “Non está insonorizado e moléstase ás demais aulas”
 - “Na organización de talleres en E. Infantil especializaría unha aula para actividades musicais”
 - “Considero que a aula é axeitada pero atópase na planta última do edificio, ter que subir e baixar escaleiras para nenos/as pequenos é un perigo. A situación das aulas de música debería ser en todos os centros na planta principal”
- c) Aula adaptada ás características dos nenos:
 - “Alfombras e mesas reguladas á súa altura. Para actividades de movemento, imos ao ximnasio xa que a aula é común para o centro e non é demasiado grande”. “Un lugar agradable, cálido e o máis libre de mobles posible.”
 - “A miña aula é un auténtico luxo. Con madeira no chan e na metade das paredes, grande, con cadeiras de pa novas.”
 - “é un bo espazo con solo apropiado para andar descalzo. Ten toma de corrente. Ten instrumentos Orff. Permite traballar a expresión corporal e o ritmo.”

- “Aula insonorizada con suficiente espazo para que os nenos/as se poidan mover con facilidade.”
 - “este é condicional, temos un espazo xa que na educación infantil todo está moi interrelacionado e non se pode separar. Dada esta globalización hai moito material que serve para varias cousas, para movementos precísanse espazos amplos. Dado o nº de alumnos, a aula permite a realización de actividades sen problema (baixo nº de alumnos)”
- d) Falta de materiais ou inadecuación do mobiliario:
- “Na aula de música, na aula de infantil só utilizamos os instrumentos en momentos puntuais en distintos sitios da aula, según actividade”
 - “A dificultade está no mobiliario que é moi grande para ed. Infantil”
 - “necesitamos máis material e espellos”
 - “necesitaríamos un recuncho específico”
 - “Necesitaría máis materiais para que os nenos puidesen facer sons, ruído... (instrumentos musicais, obxectos...)”
- e) Aula compartida:
- “A educación musical debe ser impartida polo especialista de música coordinándose co profesorado de E. Infantil.”
 - “A aula de música é para Infantil e Primaria. As sillas son altas e de pala e son moi incómodas para os pequenos”
 - “porque contamos cun aula destinada exclusivamente á ed.musical”
 - “son espazos compartidos. As aulas son pouco espaciaosas para crear recuncho de música”
 - “porque tería que ter un decorado diferente para infantil e primaria na aula de música”
- f) Non hai especialista de música ou é inadecuado:
- “que tiveran un aula de educ. musical e un profesor especialista.”
 - “Que tiveramos un profesor/a para que se ocupase especificamente da música.”
 - “que a música sea impartida por un especialista”
 - “Por un especialista de música na EI”
 - “creo que os espazos non son o fundamental senón as persoas e a súa formación”
 - “precisamos máis organización e coidado dos recursos; precisamos que estean máis accesibles.”
- g) Non hai aula, utilízanse outros espazos:
- “No colexio non hai unha aula para música. Impártese na Biblioteca xeral.”
 - “deberían dispoñer de máis tempo para traballar cos nenos os especialistas de ed. Musical”
 - “preparación do profesor para impartir a asignatura”
 - “si, o que non é axeitado son os recursos materiais dos que dispoño e a miña formación”

h) A ratio dos nenos e os espazo:

i) Non preocupa este tema:

Na **pregunta nº 32** “Atopa dificultades no emprego dalgúns materiais musicais en relación ao espazo de que dispón?” preguntamos pola dificultade no emprego dalgúns materiais en relación ao espazo do que dispón. Os resultados están representados na Gráfica 87 - Porcentaxe de docentes que atopa dificultades co espazo:



Gráfica 87 - Porcentaxe de docentes que atopa dificultades co espazo

A pesar de que máis da metade dos enquisados se mostra “non satisfeito” polos espazos que ten (como vimos na pregunta anterior), cando preguntamos pola dificultade no seu emprego, só o 40% atopa dificultades. Destes, o profesorado de música é o que máis dificultades indica que ten, un 46,56%, fronte a un 38,40% do profesorado de infantil. Representan o 33,82% de homes e o 40,76% de mulleres. En canto á idade, as/os que máis dificultades teñen son os máis novos (o 46,51%) e as/os que teñen entre 34 e 40 anos (o 46,67%), o grupo que menos docentes di ter dificultades son as/os maiores de 51 (o 37,50%) e os de 28 a 33 anos (o 36,30%), uns por incorformidade e outros por inexperiencia, respectivamente. As/Os provisionais son as/os que din que teñen máis dificultades (o 45%) seguidos das/os definitivas/os (o 40,22%), as/os que menos profesorado indica que ten dificultades son as/os de prácticas (o 36,67%) e as/os substitutas/os (37,09%). Onde máis dificultades din que hai é nos CRA (o 52%) e CEIP (o 43,73%). Onde menos docentes din ter dificultades é nos centros privados (o 29,33%) e Unitarias (o 29,50%). Onde máis docentes din ter problemas están localizados, sobre tod,o nas

zonas do rural da costa (o 42,42%) e no interior semiurbano (41,76%). Onde menos se queixan é no interior rural (o 35,59%) e na costa urbana (o 38,42%).

6.2.5.4. Síntese da dimensión do bloque D

A modo de síntese desta dimensión, sobre os espazos, como condicionantes da utilización dos materiais didácticos e musicais amosamos os seguintes resultados da análise desta variable:

Polo xeral, a/o docente considera que hai máis materiais na aula de música, e que esta, ademais, está mellor dotada e preparada (segundo a percepción da/o docente infantil. O contrario pensa a/o docente de música, que aínda considerando que *ten el/ela* o material, pensa que non conta co espazo musical adecuado para as idades infantís. Entre, as razóns, xa citadas como condicionantes en apartados anteriores, está a preferencia das etapas posteriores no desenvolvemento musical, por parte da/o especialista. O recuncho pedagóxico para ter os materiais musicais, é utilizado sobre todo polas metras/es as/os de educación infantil (nun 65,10% fronte a un 21% de música) as/os que teñen na aula infantil os materiais. Na aula de música predomina a utilización de caixóns con instrumentos musicais e estantes con material impreso.

A aula infantil é o espazo máis utilizado por todas/os os docentes, se ben, a aula de música tamén é utilizada polas/os docentes desta especialidade para traballar co alumnado infantil, aínda que, polo xeral, atopan dificultades (disposición e cantidade de mobiliario, adaptación dos espazos e mobiliarión, etc.). Esta realidade descrita no noso estudo, en función dos resultados que nel se plasman, ofrece un reflexo dos materiais cos que conta a/o mestra/e de infantil en relación ás posibilidades de docencia da/o especialista de música. Ademais, ofrece unha visión da relación de colaboración existente e da necesidade de abordar este aspecto na organización do centro.

Outro espazo utilizado, moi relacionado coa psicomotricidade e o movemento musical, na etapa infantil é o ximnasio.

En canto á preparación dos espazos, algo máis da metade do profesorado está disconforme coa súa situación, se ben, esta circunstancia é acuciante no caso da/o docente da etapa infantil. Así e todo, menos da metade do profesorado indica que ten problemas para utilizar algúns materiais no lugar onde realiza o proceso de ensino e aprendizaxe musical en infantil, sendo menos as/os docentes de infantil que pensan desta maneira, o que está en consonancia coa hipótese de que o descoñecemento da existencia dun material impide percibilo. A percepción é

diferente en función do tipo de centro. Os CRA e os CEIP presentan maiores problemas. O resto dos centros están máis ou menos satisfeitos. Os mestres e mestras que traballan nos CRA son os que máis dificultades atopan no momento de desenvolver e empregar os recursos musicais, posiblemente porque estes son depositados na SEDE e cada vez que hai que empregalos nas unidades (que están separadas entre si) hai que facer desprazamento deles.

Podemos dicir, en conclusión, que o tipo de centro no que traballa a/o mestra/e e o labor que esta/e desenvolve, condiciona, por unha banda, a utilización que fai dos materiais musicais, ademais, o lugar que ocupan eses materiais nos centros educativos, e por outro, as dificultades na utilización dos espazos no desempeño do labor musical nas aulas infantís, son condicionantes importantes no achegamento musical a través dos materiais adecuados. O lugar xeográfico non supón, *a priori* un condicionante, pero sí atopamos diferenzas que precisan de investigacións máis específicas que clarifiquen a súa relación coa ensinanza musical e cos materiais. A idade e a situación administrativa (experiencia) condicionan o nivel de satisfacción en función da experiencia que o mestre ou mestra ten, así como a solución ás dificultades que pode atopar na utilización dos materiais musical coas/os cativas/os das aulas infantís.

6.2.6. Dimensión do bloque E. Importancia e suficiencia dos materiais didácticos e musicais na práctica docente

Este **bloque** permitiranos coñecer e analizar a percepción que teñen as/os mestras/es da nosa mostra sobre a importancia que teñen os materiais didácticos e musicais empregados no ensino musical impartido na etapa infantil. Incluímos nesta dimensión a percepción docente dos materiais curriculares impresos relacionados coa música nesta etapa.

Para poder interpretar adecuadamente esta pregunta e as súas incógnitas, debemos ter en conta as características do propio material, o seu carácter e a percepción do seu uso, ademais das cuestións relacionadas co propio docente (e que podemos extraer dos datos cualitativos analizamos arriba, nesta pregunta):

- **Características do material:**
 - A súa utilización está asociada ao control, como medio das autoridades para coñecer o centro e o seu funcionamento.
 - A súa creación está vinculada, normalmente, ao equipo directivo, quen o elabora, moitas veces, ás costas do mestre e a mestra, quen en

última instancia da o seu acordo, moitas veces sen lelo (non por confianza, senón por desinterese da “burocracia”).

- É un material elaborado, en demasiadas ocasións, ás presas, e para “contentar ás autoridades” (inspección, Administración,...).

- **Características do docente:**

- A tradición do mestre e a mestra en España é que “vive” a profesión, habitualmente, en soidade, sen prestar atención ao que acontece ao lado.
- Os documentos de centro teñen para el/a unha percepción negativa.
- A falta de tempo fai que as cuestións non relacionadas directamente co último nivel de concreción curricular (o da aula) perdan interese.

Oriol (2004) indica que a formación instrumental é básica, polo tanto, dispoñer de instrumentos musicais e sonoros é importantísimo na formación do individuo. Segundo Frega (1999, p.11) “los instrumentos son unha invaluable ayuda a los efectos del desarrollo de la sensorialidad auditiva, de la maduración psicomotriz y de la comprensión de muchas de las leyes acústicas que rigen el mundo de la música. Además constituyen unha valiosa experiencia de integración social y una interesante opción para los menos dotados vocalmente”.

En relación aos materiais impresos, J. Hurtado (2006) considera que estes son moi variados e bastante caóticos. Pensa que esta diversidade e diverxencia débese a inexistencia dunha tradición escolar de educación musical, a desigual formación do profesorado especialista (no noso caso particular, máis alarmante aínda, infantil e musical) e os modelos tradicionais de formación recibidos nos conservatorios e a continuación nas facultades de maxisterio, a partir dos anos 90. Nesta época prodúcese (como xa expuxemos no “Capítulo II”) un inicio das especialidades, que no momento inicial resultou complexo de abordar a nivel organizativo (como xa temos comentado) e o que empezou coa intención de chegar a ser unha simbiose de apoio mutuo entres docentes converteuse, en demasiados casos, nunha relación *parasitaria* (de infantil *para librar* e de música *para completar horario*), onde como di o refrán, “un polo outro, a casa sen varrer” e *a música sen dar*.

Poucos son os exemplos que, sobre a análise dos materiais didácticos e musicais se teñen desenvolvido no ámbito nacional, atopamos algún sobre libros de texto (supoñemos transferible a infantil, descoñecemos estudos referidos en concreto) soamente atopamos un estudo sobre materiais impresos relacionados coa

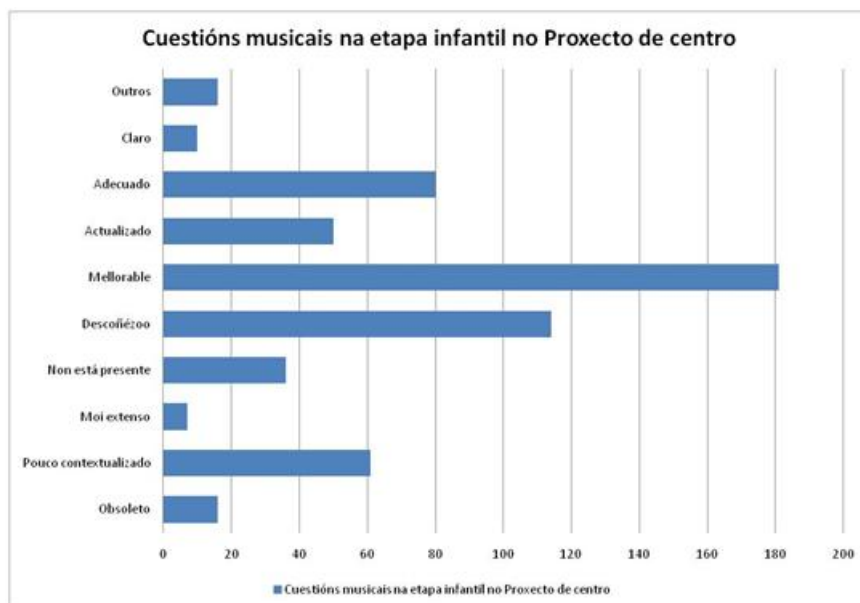
música, o de G. Vicente (2009), onde se constata unha falta de planificación dos contidos nas diferentes editoriais que se analizaron. Outros estudos, como o de García e Arredondo (1998) constatan, sobre a presenza das músicas tradicionais nos textos de educación primaria, a descontextualización das prácticas e manifestacións musicais presentadas nos materiais co medio social e cultural no que vive o aprendiz. Subraia o predominio do sintetizador nas audicións e o abuso das partituras. J. Hurtado (2006) destaca a centralidade das actividades, a elección de tarefas de lapis e papel para relacionar conceptos teóricos e o excesivo número de actividades para colorear. Aspectos todos eles que están presentes nos materiais infantís, estudos que temos en conta á falta doutros máis específicos.

No internacional, contamos unha maior tradición histórica nos materiais didácticos e musicais, sobre todo nos EEUU. Ademais temos en conta os traballos que fan referencia aos materiais musicais e de instrución do departamento de educación de New York (2002) e de California (2001). Neste apartado tamén tivemos en conta, as ideas de Sancho (1994) sobre as tecnoloxías educativas, e as de Hensy de Gaínza (1977 e 2004) ou Díaz (1998) nas súas análises dos materiais musicais na escola.

A análise dos datos recollidos nos cuestionarios sobre o uso e a suficiencia dos materiais didácticos e musicais, ten en conta a opinión dos mestres e mestras en función de cómo *se mostran* os recursos nos proxectos de centro e a importancia que teñen para el no seu labor diario, nun primeiro momento. Tamén consideramos de moita importancia saber como os valoran, o xeito que teñen de escollelos, etc. Nun segundo momento analizamos a dispoñibilidade, uso e valoración dos materiais curriculares impresos e outros recursos educativos que poden estar relacionados coa actividade musical no ensino infantil.

6.2.6.1. Percepción das cuestións musicais reflectivas no Proxecto de Centro en relación á etapa infantil (Pregunta 33)

A **pregunta 33** “No Proxecto de Centro, o referente as cuestións musicais na etapa infantil está...” é unha pregunta que trata de esclarecer a importancia que ten para as/os mestras/es a elaboración e desenvolvemento dos materiais curriculares impresos relacionados co centro.



Gráfica 88 - Valoración da presenza das cuestións musicais na etapa infantil no Proxecto de centro

Como podemos apreciar na Gráfica 88 - Valoración da presenza das cuestións musicais na etapa infantil no Proxecto de centro hai un importante número das/os enquisadas/os que pensa que as cuestións musicais son mellorables no Proxecto de Centro (o 31,81% de todas/os as/os mestras/es), dos cales o 33,25% son docentes de infantil e o 29,00% son de música. Demasiadas/os din descoñecer os contidos relativos aos aspectos musicais (o 20,03% de todas/os as/os mestras/es), dos cales o 18,72% son de infantil e o 25,95% son de música. O 10,72% do profesorado que responde esta cuestión pensa que a música no Proxecto Educativo aparece de maneira pouco contextualizada, das/os que o 11,70% son de infantil e o 6,87% de música.

Soamente un 14,05% das/os enquisadas/os indica que a música está reflectida de maneira adecuada no Proxecto de Centro, das/os cales o profesorado de infantil representa ao 16,75% das/os enquisados e o profesorado de música ao 12,97%. O 8,78% das/os que responden esta cuestión pensa que o Proxecto de Centro está actualizado respecto da música, destas/es o 8,89% son mestras/es de infantil e o 8,39% son de música.

Como vemos, polo xeral, a percepción da/o docente de música é máis negativa que á da/o mestra/e de infantil. A razón pode estar na súa percepción da formación e preparación musical. Estes datos revelan a indiferenza con que se vive o ensino musical na etapa infantil. Isto queda xustificado na análise da percepción do coñecemento e formación das cuestións do Bloque B (véxanse as preguntas 10 e 11, 16, 17 e 18).

Estes resultados tamén indican que, a pesar da importancia do Proxecto de Centro (como un material curricular máis) no contexto educativo, na actualidade, a/o docente, polo xeral, vive inmerso na súa realidade momentánea, persoal e individualizada, sen prestar a debida atención á información que documentos deste tipo lle propiciarían para ter un coñecemento máis amplo, global e completo da súa realidade docente, como parte da comunidade educativa á que pertence e da que forma parte.

Segundo J. Rodríguez (2000) estes documentos, supoñen “o sinal de identidade” e unha oportunidade de reflexión e organización dos centros educativos:

“Parece obvio que se no seo destes documentos a cuestión dos materiais non aparece dun xeito explícito vai resultar ben difícil que se teña en conta o papel dos materiais curriculares no momento de tentar iniciar relacións con outros centros. Compre que o material que se empregue no centro, na aula se analice baixo distintos puntos de vista: do alumnado/profesorado, propio ou alleo, funxible ou non. Pero esta reflexión debería realizarse no marco do proxecto curricular de área, de ciclo ou de etapa.”

J. Rodríguez (2000, p.563-564)

Ademais, Parcerisa (1996) engade que:

“Si el centro no dispone de un proyecto curricular suficientemente completo o su elaboración no fue del todo rigurosa y/o con sentido práctico, este déficit debe considerarse problemático. En el caso de los materiales curriculares no se podrá pretender un análisis completo de ellos (si de algunos aspectos, evidentemente) y, por tanto, faltarán referentes en los que apoyarse para elaborar los materiales con uno u otro enfoque”

Parcerisa (1996, p.61)

A reflexión desta análise, sobre estes documentos, xira a redor da existencia dunha falta de cohesión importante entre o profesorado implicado na docencia musical nos centros educativos. Como vimos anteriormente, entre as características que destacamos, non hai aspectos positivos que o docente perciba, aínda que sí exista para os estudosos, e se manifeste, este material como imprescindible, o cal mostra, tamén, unha desconexión existente entre os saberes científicos da educación e os saberes prácticos en relación á necesidade dos documentos de centro como materiais curriculares elaborados por e para as/os docentes.

Só o 24,60% da docencia opina de maneira positiva sobre as cuestións musicais no Proxecto de Centro:

- 1,75% di que é claro. O 2,10% son de infantil e o 0,76% son de música.
- 8,78% di que está actualizado. O 8,89% son de infantil e o 8,39% de música.
- 14,05% di que é adecuado. O 14,25% son de infantil e o 12,97% de música.

Entre as/os que pensan que é un material (o proxecto de centro) mellorable e pouco contextualizado, a súa maior parte teñen entre 41 e 51 anos (o 34,80% e o 36,06% respectivamente). Entre as/os que descoñecen o material destacan as/os que teñen entre 28 e 33 anos, seguidas/os das/os que teñen de 34 a 40 anos. Para a maior parte das/os que teñen entre 34 e 40 anos, este material, en relación ás cuestións musicais na etapa infantil, é adecuado (o 23,75%) e actualizado (o 32%).

Os resultados da análise dos datos relativos ao lugar no que exercen as/os docentes indica que un importante número das/os que pensan que teñen un documento de centro actualizado (12,32%) e adecuado (un 16,26%) están, sobre todo, nas zonas de costa urbana. Nas zonas de costa semiurbana destacan as/os que non coñecen o que di o documento sobre o tema musical (un 32,93%). Nas zonas de interior pensan que é mellorable, sobre todo nas zonas urbanas (un 41,46%). Opinan que é un material descontextualizado nas zonas de costa, sobretudo na rural (o 17,15%) e na semiurbana (o 15,85%):

Zonas comarcais	Mellorable	Descoñecido	Pouco contextualizado	Adecuado	Actualizado
Costeira Rural	28,28%	14,14%	17,17%	15,15%	5,05%
Costeira Semiurbana	28,05%	32,93%	15,85%	10,98%	3,66%
Costeira Urbana	30,54%	20,20%	9,36%	16,26%	12,32%
Interior rural	32,20%	20,34%	6,78%	8,47%	8,47%
Interior Semiurbana	38,10%	16,67%	7,14%	14,29%	10,71%
Interior Urbana	41,46%	14,63%	4,88%	14,63%	7,32%
Total	31,87%	20,07%	10,74%	14,08%	8,80%

Táboa 158 - Valoración sobre o Proxecto de centro en relación a música por zonas

Segundo o tipo de centro no que desenvolven o seu labor as/os docentes enquisados, obtemos os seguintes datos da consulta:

Tipo centro	Mellorable	Descoñecido	Pouco contextualizado	Adecuado	Actualizado
CEE	60,00%	20,00%	0,00%	0,00%	20,00%
CEIP	26,74%	25,07%	11,14%	12,81%	7,80%
CPI	32,56%	23,26%	13,95%	11,63%	6,98%
CPR	41,33%	8,00%	5,33%	28,00%	13,33%
CRA	32,00%	12,00%	12,00%	12,00%	20,00%
Unitarias	47,54%	6,56%	13,11%	8,20%	4,92%

Táboa 159 - Valoración sobre o Proxecto de centro en relación a música por tipo de centro

A maior parte do profesorado, traballe onde traballe, pensa que o Proxecto de Centro, en relación á música é un material mellorable (como podemos ver na táboa). Dos resultados destaca o 28% do profesorado dos CPR que indican que é un documento adecuado, ademais, o 20% do profesorado dos CRA pensa que está actualizado, e un 13,11% do profesorado das unitarias pensa que está pouco descontextualizado.

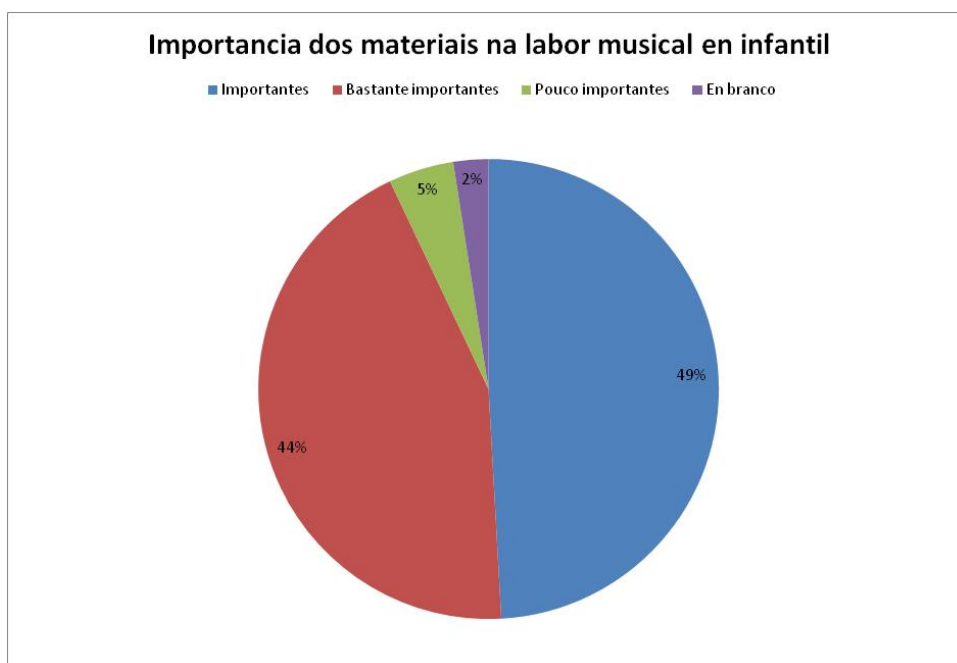
De modo conclusivo, expoñemos as consultas de análise realizadas para obter resultados descritivos de interpretación desta cuestión. Imos indicar as respostas (que representan o 3% dos enquisados que responde outras razóns) e detallamos a continuación unha clasificación destas respostas que permita a súa análise, sobre a falta de importancia dos materiais dos que falamos neste apartado:

- a) Desinterese ou abandono:
 - É o que hai
 - Descoñecemento do proxecto, por ser substituto ou primerizas.
 - pouco tempo
 - Non existe proxecto de centro.
- b) Non hai especialista ou outros motivos.
 - Non existe especialista de Ed. Musical para E. I. e ten que ser impartida pola mestra/titora.
 - Globalizado
- c) Non estaba presente ou é cousa doutro:
 - Non estaba no centro cando o elaboraron
 - O proxecto o ten a profesora de música
- d) Proceso de renovación.

- Estamos a realizar un novo
- Se está facendo novo
- O currículo de infantil non está actualizado pola consellería polo tanto o PCC tampouco
- En expectativa de que saia o currículo

6.2.6.2. Percepción da importancia dos materiais no labor musical na etapa infantil (Pregunta 34)

A **pregunta 34** “No seu labor musical en Educación Infantil, que importancia concede aos materiais?” é unha cuestión directa, na que preguntamos á/ao enquisada/o sobre a importancia que teñen no seu propio labor os materiais que utiliza para o ensino musical na etapa infantil. A maior parte das/os docentes indican que os materiais no seu ensino musical son importantes (o 49,12%) ou bastante importantes (o 43,84%) ou bastante importantes (o 43,84%) ou bastante importantes (o 43,84%):



Gráfica 89 - Importancia dos materiais no labor musical en infantil

Importantes	Bastante importantes	Pouco importantes	NS/NC
49,12%	43,84%	4,58%	2,46%

Táboa 160 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil

A análise dos resultados da consulta en relación á “especialidade docente” indica que máis docentes de música consideran importantes os materiais que utilizan no seu labor musical na etapa infantil (o 58,78% fronte ao 46,60% de infantil):

Especialidade	Importantes	Bastante importantes	Pouco importantes	NS/NC
Mestre de Educación Infantil	46,60%	46,84%	3,98%	2,58%
Mestre de Educación Musical	58,78%	35,11%	5,34%	0,76%

Táboa 161 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por especialidade

Os resultados da análise, segundo a “idade”, mostran que os materiais son importantes para os docentes que teñen entre 21 e 40 anos, destacando as/os que teñen entre 21 e 27 (un 55.81%) e os que teñen entre 34 e 40 anos (un 53,33%). Os materiais son bastante importantes para a/o docente que ten entre 28 e 33 anos (un 43,84%), pero sobre todo destacan as/os máis maiores, entre 41 e 50 anos (o 46,78%) e a partir dos 51 anos (o 51,56%):

Idade	Importantes	Bastante importantes	Pouco importantes	NS/NC
21-27	55,81%	39,53%	4,65%	0,00%
28-33	50,00%	43,84%	5,48%	0,68%
34-40	53,33%	38,33%	5,83%	2,50%
41-50	46,20%	46,78%	2,92%	4,09%
>=51	40,63%	51,56%	4,69%	3,13%

Táboa 162 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por idade

Os resultados da análise segundo a “zona de análise” indican que as/os docente que consideran que dan importancia aos materiais cos que realizan o seu labor musical en infantil están sobre todo nas zonas de interior semiurbanas (o 57,14%), seguidas/os das/os das zonas de interior urbana, que pensan que consideran de maneira bastante importante os materiais (53,66%). As/Os que consideran que conceden pouca importancia aos materiais no labor de ensino musical en infantil están sobre todo nas zonas do rural (na costa un 5,05% e no interior un 5,08%):

Zonas comarcais	Importantes	Bastante importantes	Pouco importantes	NS/NC
Costeira Rural	48,48%	43,43%	5,05%	3,03%
Costeira Semiurbana	43,90%	47,56%	4,88%	3,66%
Costeira Urbana	50,74%	43,35%	3,94%	1,97%
Interior rural	50,85%	44,07%	5,08%	0,00%
Interior Semiurbana	57,14%	36,90%	3,57%	2,38%
Interior Urbana	34,15%	53,66%	7,32%	4,88%

Táboa 163 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por zona

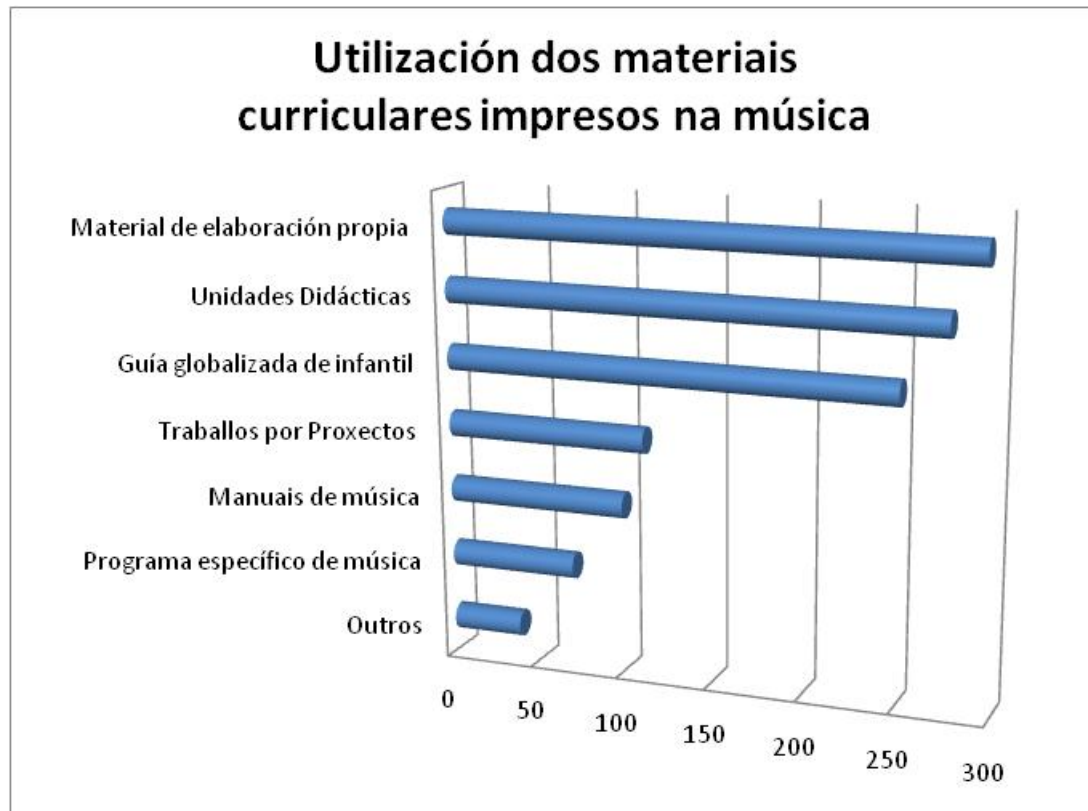
Os resultados da análise segundo o tipo de centro indican que en todos os centros o profesorado pensa que da importancia aos materiais musicais na etapa infantil, destacando os CEE (100%), os CPI (58,14%) e os CRA (52%):

Tipo de centro	Importantes	Bastante importantes	Pouco importantes	NS/NC
CEE	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CEIP	48,75%	42,62%	5,29%	3,34%
CPI	58,14%	41,86%	0,00%	0,00%
CPR	48,00%	44,00%	5,33%	2,67%
CRA	52,00%	44,00%	4,00%	0,00%
Unitarias	40,98%	55,74%	3,28%	0,00%

Táboa 164 - Valoración dos materiais no labor musical en infantil por tipo de centro

6.2.6.3. Percepción da utilización e valoración de materiais curriculares impresos para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais (Preguntas 35 e 36)

A **pregunta 35** “Que tipo de material curricular impreso utiliza para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais?” e a **pregunta 36** “Que importancia considera que ten a ensinanza musical nos materiais curriculares impresos que utiliza?” fan referencia aos de materiais curriculares impresos que utilizan as/os docentes na etapa infantil para ensinar música nas aulas infantís.



Gráfica 90 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música

Na **pregunta nº 35** preguntamos sobre a utilización de determinados materiais curriculares impresos. A análise dos resultados presenta os materiais de elaboración propia (o 51,58%) como o material máis utilizado, seguido das Unidades Didácticas (o 48,42%) e a Guía globalizada de infantil (o 44,01%). Os materiais menos utilizados son os especificamente musicais, tal e como podemos na Táboa 165 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música::

P.35	Mat. Elaboración Propia	UD	Guía	T.Proxectos	Manuais M.	Programa M.
Si	51,58%	48,42%	44,01%	19,72%	17,61%	12,50%

Táboa 165 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música

Segundo a especialidade obtivemos os seguintes resultados da análise:

Especialidade	Mat. Elaboración Propia	UD	Guía	T.Proxectos	Manuais M.	Programa M.
Mestre de Infantil	61,09%	83,27%	90,80%	86,61%	50,00%	40,85%
Mestre de Musical	37,20%	15,64%	8,00%	12,50%	50,00%	59,15%

Táboa 166 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por especialidade

Tal e como temos comentado con anterioridade (e como indican outros autores como Martínez Bonafé (2002)) as editoriais, polo xeral, dan preferencia ás necesidades docentes antes que ás relacionadas coa/o neno/a e con frecuencia están desenvolvidos por especialidades (infantil, música, coñecemento do medio,...). En concreto, para a etapa infantil, isto condiciona a utilización de materiais de calidade en detrimento de aqueles que a/o docente comprende como propios, sobre todo a música contéplase como un complemento máis que desde un enfoque globalizado dos contidos, nos materiais impresos propiamente infantís (como son as Guías ou as Unidades Didácticas, como veremos).

Este estudo revela que as Unidades Didácticas ou Traballos por Proxectos (que a/o docente entende como un modo de traballar tradicionalmente asociados á etapa infantil) son utilizados pola/o docente especialista de infantil (o 83,27% e o 86,61% respectivamente) mentres que os manuais de música e os programas específicos de música, como vemos, hai unha tendencia importante a que o profesorado de infantil tamén os utilice. Por isto, podemos pensar que, aínda que a/o docente de infantil comprende que a música é unha tarefa que lle corresponde e ao non atopar material de calidade entre os seus materiais opta por utilizar material especificamente musical (o 50% utiliza manuais de música e o 40,85% programas especificamente musicais. Mentres a/o docente de música non soe utilizar os materiais dirixidos á infantil, só o 8% utiliza a guía globalizada de infantil.

A análise dos resultados segundo a idade revela que as/os docentes que utilizan os materiais de tipo comercial, sobre todo, maiores de 40 anos:

- A guía globalizada e os manuais de música son utilizados por sobre todo polas/os docentes a partir da 4ª etapa docente:
- Guía globalizada: o 44,44% están na 4ª etapa e o 62,50% na última etapa.
- Manuais de música: o 15,79% están na 4ª etapa e o 15,63% na última. Destaca o grupo que está na 3ª etapa (o 20%).

Ademais, os materiais máis personalizados, polas súas características innovadoras, son utilizados polas/os docentes con experiencia, en relación á súa idade, e que están na 3ª etapa, de estabilidade e compromiso:

- Material de elaboración propia (o 65,83%).
- Traballo por proxectos (o 21,23%), sendo o grupo máis numeroso o que ten entre 41 e 50 anos (o 22,22%).

Idade	Mat. Elaboración Propia	UD	Guía	T.Proxectos	Manuais M.	Programa M.
21-27	46,51%	44,19%	39,53%	18,60%	11,63%	9,30%
28-33	52,05%	52,74%	43,15%	21,23%	17,12%	16,44%
34-40	65,83%	44,17%	36,67%	17,50%	20,00%	12,50%
41-50	49,12%	47,37%	44,44%	22,22%	15,79%	8,77%
>=51	39,06%	53,13%	62,50%	17,19%	15,63%	14,06%

Táboa 167 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por idade

A análise dos datos en relación ao tipo de centro no que exerce a/o docente revelan os seguintes resultados:

Tipo de centro	Mat. Elaboración Propia	UD	Guía	T.Proxectos	Manuais M.	Programa M.
CEE	60,00%	20,00%	0,00%	40,00%	0,00%	40,00%
CEIP	49,86%	42,90%	41,23%	17,83%	17,27%	11,42%
CPI	55,81%	60,47%	46,51%	20,93%	27,91%	20,93%
CPR	60,00%	72,00%	68,00%	14,67%	25,33%	21,33%
CRA	64,00%	52,00%	20,00%	32,00%	4,00%	8,00%
Unitarias	42,62%	44,26%	42,62%	29,51%	9,84%	1,64%

Táboa 168 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por tipo de centro

Nos CEE o material que máis se utiliza é o de elaboración propia (o 60% do profesorado), posiblemente polas características específicas destes centros que dificultan a validez dos materiais estandarizados e comerciais.

Nos CEIP o profesorado utiliza sobre todo materiais de elaboración propia (o 49,86%), Unidades Didácticas (o 42,90%) e a Guía globalizada (o 41,23%).

Nos CPI o profesorado utiliza preferentemente as Unidades Didácticas (o 60,47%), os materiais propios (o 55,81%) e a guía globalizada (o 46,51%).

Nos CPR as unidades didácticas son utilizadas polo 72%, as guías globalizadas polo 68% e o material propio polo 60% do profesorado.

Nos CRA o material de elaboración propia é o que máis docentes utilizan (o 64%), seguido das Unidades didácticas (o 52%) e do traballo por proxectos (o 32%).

Nas unitarias a maior parte do profesorado utiliza Unidades didácticas (44,26%), material de elaboración propia (42,62%) e a guía globalizada (42,62%).

Segundo as zonas de traballo destacamos, segundo os resultados da análise desta variable, que nas zonas de interior urbana o profesorado utiliza sobre todo os materiais de elaboración propia (o 60,98%), as unidades didácticas (o 58,54%) e as guías globalizadas (o 56,54%). Na costa urbana (o 25,37%) e na semiurbana (o 35,37%) destaca o profesorado que utiliza o traballo por proxectos para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais:

Zona comarcal	Mat. Elaboración Propia	UD	Guía	T.Proxectos	Manuais M.	Programa M.
Costeira Rural	51,52%	45,45%	39,39%	14,14%	15,15%	11,11%
Costeira Semiurbana	54,88%	46,34%	30,49%	35,37%	20,73%	17,07%
Costeira Urbana	46,31%	44,83%	44,33%	25,62%	14,29%	8,87%
Interior rural	50,85%	50,85%	52,54%	8,47%	18,64%	10,17%
Interior Semiurbana	57,14%	55,95%	50,00%	7,14%	22,62%	16,67%
Interior Urbana	60,98%	58,54%	56,10%	14,63%	21,95%	19,51%

Táboa 169 - Utilización dos materiais curriculares impresos na música por zona

Escasamente un 7% indica outros materiais, e as respostas que recolleamos, logo de realizar unha análise cualitativa delas e a súa agrupación interpretativa, son:

a) Non utilizo recursos impresos, emprego outros:

- Non utilizo material impreso curricular de ningunha editorial
- Axeitados ó que estea traballando. Non uso fichas de editoriais e traballamos o que no momento nos interesa.
- Eu a música trátoa como material de apoio ás unidades, non como algo específico.
- Materiais elaborados por min. Tamén utilizo moito todos os recursos das TIC
- Instrumentos elaborados polos nenos
- Material consultado en Internet
- Aproveito tamén partituras, fichas,... de cousas xa editadas
- Contos, lendas, cancións
- Material rebuscado variado
- contos; xogos; bailes; cancións; debuxos
- As veces os propios xoguetes dos alumnos

b) Fichas soltas

- Láminas, mandalas, folios,...
- Bits de Intelixencia, Láminas e CDs
- Fichas do método
- preparo moito material, adecuando eu mesmo
- Láminas sacadas de Internet para colorear
- O material que ven no método de Inglés

c) Material bibliográfico:

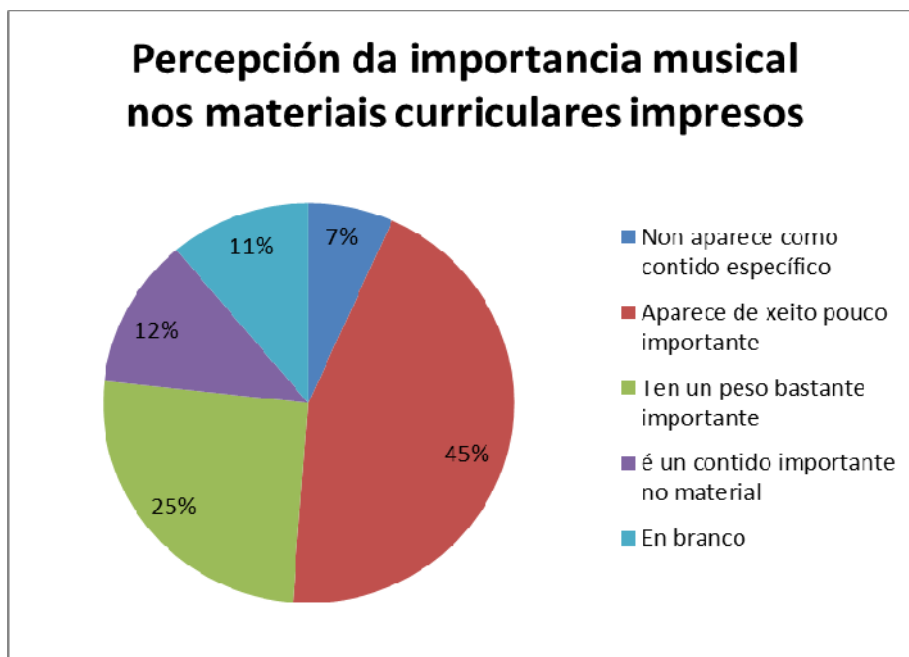
- Libros
- Materiais de cursos e moi distintos libros
- Material meu, da especialidade de música e tamén do conservatorio.
- Materiais de Wuytackm Willems; Kodály; M. Cateura; Orff

d) Emprego recursos impresos recomendados pola Administración:

Algunhas fichas e libros editados pola Xunta.

Como vemos, entre os outros materiais curriculares e pedagóxicos que foron recollidos nos cuestionarios destacamos os que teñen que ver co repertorio musical Wuytack, o material curricular impreso (Material de formación universitaria, internet, libros, etc), material multimedia ou TIC, sobre todo de audio (CDs e DVDs escollidos polo mestre) e outros materiais sen especificar que entendemos que debe ser de apoio musical (nunha serie de recursos que potencien a actividade).

A **pregunta nº 36** fai referencia ao interese musical que teñen os materiais curriculares impresos. Debemos ter en conta que algún destes materiais representan o labor docente como marco de traballo (como o programa de aula), outros son parte do material que manipula ao longo das sesións o neno e a nena (como as fichas individuais).



Gráfica 91 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos

Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material	NS/NC
6,69%	44,54%	25,53%	12,15%	11,09%

Táboa 170 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos

Os resultados indican que a maior parte das respostas dos enquisados (o 44,54%) din que “a música aparece de xeito pouco importante no material”. Só un 37,67% dos mestres da mostra produtora de datos manifesta que a música está presente no seu material impreso que emprega como un contido importante (suma de “moi importante” e “bastante importante”). O 17,78% dos enquisados non tivo en consideración á música nos recursos impresos que emprega en infantil (o 6,69% di que non aparece e o 11,09% non responde). Tendo en conta o carácter globalizado da etapa e a importancia da música nela é algo á ter en conta.

Segundo a análise dos datos por “especialidade”, os resultados indican que as/os docentes de infantil non prestan especial atención á música nos materiais impresos, nin ao seu tratamento, mentres que, o profesorado de música si parece preocupado por este tema. A maior parte do profesorado de infantil (o 81,58%) que responde á pregunta indica que no seu material impreso non aparece a música como contido específico e máis o 83,40% di que a música aparece de maneira pouco importante. Pouco máis da metade (o 57,97%) di que é un contido importante no material. En troques o profesorado de música indica, no 40,58% que a música é un contido importante nos materiais que utiliza e só o 14,62% di que aparece de

maneira pouco importante. Así e todo, ata o 18,42% do profesorado de música di que os materiais impresos que utiliza non contan coa música como contido específico:

Especialidade	Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material
Mestre de Infantil	81,58%	83,40%	75,17%	57,97%
Mestre de Musical	18,42%	14,62%	24,14%	40,58%

Táboa 171 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por especialidade

Segundo a análise dos datos da “idade”, todas/os as/os enquisadas/os pensan que no seu material a música é un contido pouco importante. Agora ben, son máis as/os que teñen entre 34 e 40 anos as/os que pensan que os seus materiais dan importancia ao contido musical. Entre os 28 e 33 son máis os que pensan que o seu material non conta coa música como contido (o 8,22%):

Idade	Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material
21-27	4,65%	44,19%	30,23%	9,30%
28-33	8,22%	43,15%	27,40%	8,22%
34-40	7,50%	48,33%	20,83%	15,83%
41-50	7,60%	43,27%	26,90%	11,11%
>=51	3,13%	46,88%	21,88%	18,75%

Táboa 172 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por idade

A análise da “zona de análise” na que traballan as/os docentes os resultados da consulta de análise indican que onde máis docentes pensan que nos seus materiais non se conta coa música como contido específico é nas zonas de interior urbanas (o 9,76%), mentres que onde máis docentes pensan que teñen un material impreso que conta como música como un contido importante están nas zonas de interior rural (o 20,34%):

Zona comarcal	Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material
Costeira Rural	7,07%	42,42%	23,23%	11,11%
Costeira Semiurbana	7,32%	42,68%	24,39%	12,20%
Costeira Urbana	6,40%	49,26%	25,12%	9,85%
Interior rural	5,08%	44,07%	20,34%	20,34%
Interior Semiurbana	5,95%	41,67%	34,52%	9,52%
Interior Urbana	9,76%	36,59%	24,39%	19,51%

Táboa 173 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por zona

Segundo a análise dos resultados da consulta do “tipo de centro”, nos CEE é onde máis docentes indican que o material impreso conta coa música de maneira pouco importante (o 60%). Nos CEIP, CPI, nos CRA e Unitarias a maior parte da docencia pensa o mesmo que nos CEE (o 46,24%, o 46,51%, o 28% e o 54,10% respectivamente). Nos CPR o profesorado pensa que o material conta coa música de maneira bastante importante (o 46,67%):

Tipo de centro	Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material
CEE	20,00%	60,00%	0,00%	0,00%
CEIP	6,13%	46,24%	23,40%	11,42%
CPI	6,98%	46,51%	25,58%	11,63%
CPR	5,33%	30,67%	46,67%	14,67%
CRA	12,00%	32,00%	28,00%	16,00%
Unitarias	8,20%	54,10%	13,11%	13,11%

Táboa 174 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por tipo de centro

Segundo a análise da “situación administrativa” da/o docente enquisada/o a maior parte do profesorado, independentemente da súa condición, considera que os materiais cos que contan son de pouca importancia en relación á música, como contido.

Situación laboral	Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material
Laboral Fixo/ DEFINITIVO	6,22%	44,22%	25,33%	11,56%
Laboral Fixo/ EN PRACTICAS	6,67%	50,00%	33,33%	6,67%
Laboral Fixo/ PROVISIONAL	5,00%	40,00%	30,00%	25,00%
Laboral temporal/ Substituto	9,68%	46,77%	24,19%	14,52%

Táboa 175 - Percepción da importancia musical dos materiais curriculares impresos por situación administrativa

Resumindo, podemos ofrecer unha serie de **datos conclusivos** deste punto de análise. Os datos indican que o profesorado preferentemente prepara o seu propio material (o 51,58%), utiliza unidades didácticas (48,42%) e a guía globalizada (o 44,01%). Mentres que o profesorado de infantil prefire a utilización da guía globalizada (o 90,80%) o profesorado de música utiliza, sobre todo, un programa específico de música (o 59,15%).

Para a maior parte das/os enquisados os materiais impresos consideran a música de maneira pouco importante (o 44,54%). Segundo a especialidade, a importancia da música nos materiais impresos utilizados é diferente, sendo da maior

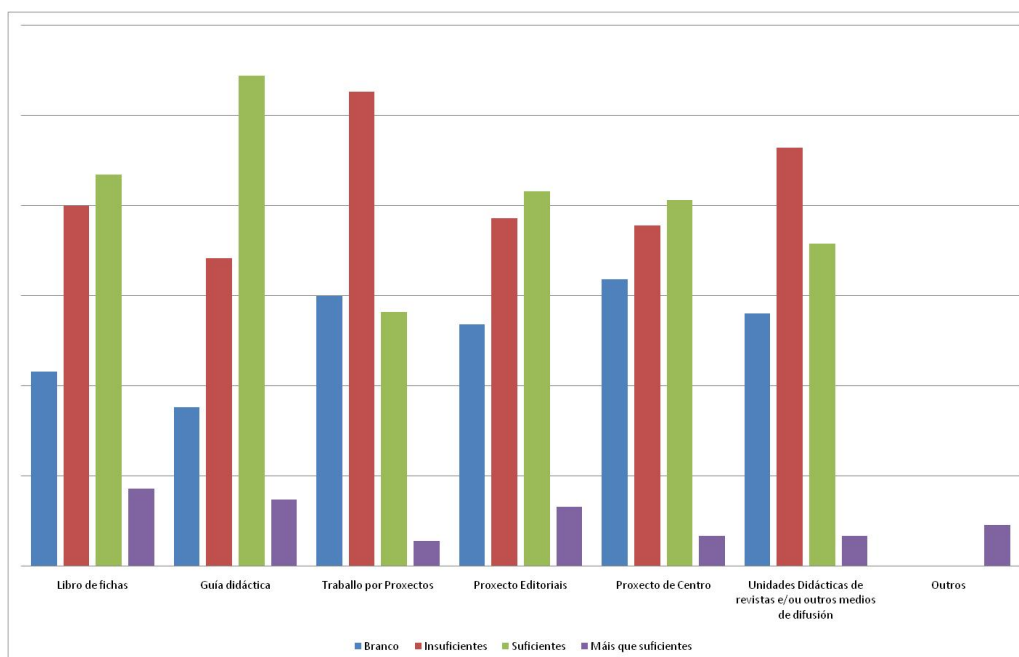
importancia para as/os de música que para as/os de infantil (21,37% fronte ao 9,37%):

Especialidade	Non aparece como contido específico	Aparece de xeito pouco importante	Ten un peso bastante importante	é un contido importante no material
Mestre de Infantil	7,26%	49,41%	25,53%	9,37%
Mestre de Musical	5,34%	28,24%	26,72%	21,37%

Táboa 176 - Percepción da importancia musical nos materiais curriculares impresos por especialidade

6.2.6.4. Percepción da suficiencia dos materiais didácticos e musicais no deseño, programación e tipoloxía en educación infantil (Pregunta 37 e 38).

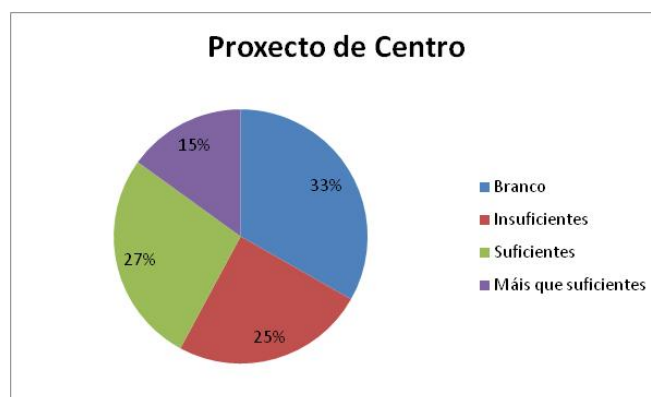
A pregunta nº 37 “Á hora de deseñar, programar ou tomar decisións na súa tarefa docente en relación á música, considera que os materiais didácticos existentes no seu centro son...?” fai referencia aos materiais curriculares impresos no deseño, programación e/ou toma de decisión na tarefa docente. Preguntamos pola suficiencia deses materiais en relación á preparación da docencia, antes do desenvolvemento das actividades na propia aula.



Gráfica 92 - Percepción dos materiais didácticos existentes no seu centro

O **proxecto de centro**, como material curricular impreso, ten unha importancia vital no deseño, programación e/ou toma de decisión na tarefa docente. O noso estudo pon de manifesto que ata un 15,14% do profesorado pensa que é un material insuficiente no referente ás cuestións musicais, sendo o 16,64% o que pensa que é suficiente e tan só un 9,24% o que di que é máis que suficiente. Estes

resultados ofrecen datos importantes, entre os cales queremos destacar que, o profesorado, polo xeral, parece non ter moi en conta o Proxecto de Centro no deseño das súas tarefas musicais:



Gráfica 93 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro

Material	NS/NC	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Proxecto de Centro	20,41%	15,14%	16,64%	9,24%

Táboa 177 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro

Os datos indican que, unha porcentaxe similar de docentes pensa que é un material suficiente (16,64%) e insuficiente (15,14%). Sendo máis as/os mestras/es de infantil que están satisfeitos co documento (35,36% fronte a un 32,32%).

Proxecto de centro	Mestre de Educación Musical	Mestre de Educación Infantil
NS/NC	19,08%	29,74%
Insuficientes	38,17%	32,32%
Suficientes	38,93%	35,36%
Máis que suficientes	3,82%	2,58%

Táboa 178 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por especialidade

A análise de “idade” revela que entre os 28 e 33 anos e entre os 41 e 50, o profesorado pensa que é un material insuficiente (30,16% respectivamente). Entre os 28 e 33 tamén é onde máis docentes consideran que é un material suficiente e máis que suficiente (31,53% e 35,29% respectivamente):

Proxecto de centro	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
21-27	8,47%	9,85%	11,76%
28-33	30,16%	31,53%	35,29%
34-40	19,05%	22,17%	17,65%
41-50	30,16%	24,14%	29,41%
>=51	12,17%	7,39%	5,88%

Táboa 179 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por idades

Segundo “a zona de análise” na que están as/os docentes:

Proxecto de centro	Costeira Rural	Costeira Semiurbana	Costeira Urbana	Interior rural	Interior Semiurbana	Interior Urbana
NS/NC	16,98%	10,69%	35,22%	9,43%	18,24%	9,43%
Insuficientes	17,99%	13,76%	39,68%	13,23%	11,64%	3,70%
Suficientes	16,75%	17,24%	33,00%	8,87%	16,26%	7,88%
Máis que suficientes	23,53%	23,53%	29,41%	5,88%	0,00%	17,65%

Táboa 180 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por zona

A análise dos datos indica que as/os docentes pensan que o proxecto de centro é máis que suficiente na “costa”, o 23,53% na “zona rural semiurbana” e na “interior urbana” o 17,65%. Pensan que é suficiente na “interior semiurbana” (o 16,26%) e que é insuficiente na “costa urbana” (39,68%) e na “interior rural” (13,23%).

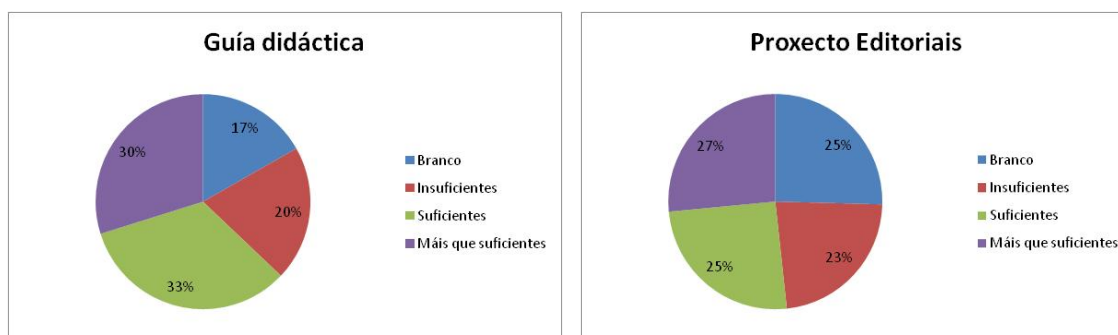
Os resultados da análise en relación ao “tipo de centro” indícanse na Táboa 181 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por tipo de centro:

Proxecto de centro	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
NS/NC	1,26%	66,67%	7,55%	7,55%	3,14%	13,84%
Insuficientes	1,06%	68,25%	8,47%	7,41%	1,59%	13,23%
Suficientes	0,49%	56,16%	6,90%	22,17%	8,37%	5,91%
Máis que suficientes	0,00%	58,82%	5,88%	23,53%	0,00%	11,76%

Táboa 181 - Percepción sobre o proxecto de centro existentes no seu centro por tipo de centro

Nos CEE (1,26%), CEIP (68,25%), CPI (8,41%) e nas Unitarias (13,23%) o profesorado pensa que o material deste tipo é insuficiente. Nos CRA o 8,37% pensan que é suficiente e nos CPR que é un material máis que suficiente (23,53%).

No apartado anterior vimos como a/o docente utiliza sobre todo a guía didáctica e/ou globalizada. Neste caso preguntamos se é suficiente para o deseño, programación e toma de decisións das tarefas musicais. A **guía didáctica** en moitos casos é elaborada pola/o propia/o docente, e en moitos casos, como utiliza materiais editoriais oriéntase no proxecto editorial que inclúe estes materiais, polo tanto realizamos a súa análise conxuntamente. Como veremos nas seguintes liñas, a guía didáctica é mellor considerada que o proxecto editorial na orientación do deseño, programación e toma de decisións no tema musical:



Gráfica 94 - Percepción sobre as guías didácticas e os proxectos editoriais existentes no seu centro

Material	Branco	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Guía didáctica	11,30%	13,70%	22,30%	20,11%
Proxecto Editorial	17,20%	15,46%	17,05%	17,93%

Táboa 182 - Percepción sobre as guías didácticas e os proxectos editoriais existentes no seu centro

O nivel de máis concreción curricular queda reflectido nos seguintes materiais, que segundo a súa filosofía teñen un carácter de innovación diferente, segundo o caso:

- Os libros de fichas, polo xeral, teñen un carácter máis pechado que o material impreso elaborado a partir do traballo por proxectos.
- A análise das Unidades Didácticas que aparecen nos medios de difusión e investigación educativa, son, polo xeral, innovadoras e requiren análises continuas e adaptación deses materiais expostos á comunidade educativa.

A guía didáctica é un dos materiais mellor valorado polo profesorado de infantil que pensa que é un material suficiente (49,65%), mentres moito do profesorado de música pensa que é insuficiente (36,64%):

Guía didáctica	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
NS/NC	16,39%	9,92%
Insuficientes	27,87%	36,64%
Suficientes	49,65%	45,80%
Máis que suficientes	6,09%	7,63%

Táboa 183 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por especialidade

Os resultados en relación ao tipo de centro revelan os seguintes datos:

Guía didáctica	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
NS/NC	0,00%	72,73%	10,23%	4,55%	3,41%	9,09%
Insuficientes	2,34%	59,65%	7,02%	9,94%	5,26%	15,79%
Suficientes	0,37%	61,03%	7,72%	18,38%	4,41%	8,09%
Máis que suficientes	0,00%	72,97%	2,70%	10,81%	2,70%	10,81%

Táboa 184 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por tipo de centro

Nos CEE (2,34%), CRA (5,26%) e Unitarias (15,79%) o profesorado pensa que este é un material insuficiente. Mentres que nos CEIP (72,97%) pensan que é un material máis que suficiente, e nos CPI (7,72%) e CPR (18,38%) pensan que é suficiente.

Os resultados do lugar indican que é máis que suficiente nas zonas de costa (rural o 18,92% e a urbana o 51,35%), é suficiente nas zonas de interior (rural o 11,03% e a urbana o 7,35%), e é insuficiente nas zonas semiurbanas (de interior o 15,79%, e de costa o 15,20%):

Guía didáctica	Costeira Rural	Costeira Semiurbana	Costeira Urbana	Interior rural	Interior Semiurbana	Interior Urbana
NS/NC	17,05%	14,77%	34,09%	9,09%	14,77%	10,23%
Insuficientes	15,20%	15,20%	38,01%	9,94%	15,79%	5,85%
Suficientes	18,75%	14,71%	32,72%	11,03%	15,44%	7,35%
Máis que suficientes	18,92%	8,11%	51,35%	10,81%	5,41%	5,41%

Táboa 185 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por zona

A análise de idade revela que o 30,99% do profesorado de entre 28 e 33 anos pensa que a guía didáctica é un material insuficiente para o deseño da tarefa musical, mentres que entre os 41 e 50 anos pensan que é suficiente (38,71%) ou máis que suficiente (o 35,14%):

Guía didáctica	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
21-27	10,53%	6,99%	8,11%
28-33	30,99%	35,02%	18,92%
34-40	23,98%	23,96%	21,62%
41-50	25,15%	38,71%	35,14%
>=51	8,19%	13,36%	10,81%

Táboa 186 - Percepción sobre as guías didácticas existentes no seu centro por idades

No referente ao **proxecto editorial**, a maior parte do profesorado de infantil pensa que é un material suficiente (37,47%), mentres que o profesorado de música o considera máis que suficiente (7,63%):

Proxecto editorial	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
NS/NC	24,82%	16,03%
Insuficientes	32,55%	39,69%
Suficientes	37,47%	36,64%
Máis que suficientes	5,15%	7,63%

Táboa 187 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por especialidade

Os resultados en relación ao tipo de centro revelan os seguintes datos:

Proxecto editorial	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
NS/NC	0,00%	67,91%	8,21%	7,46%	2,24%	14,18%
Insuficientes	2,07%	60,62%	6,74%	11,92%	6,22%	12,44%
Suficientes	0,48%	62,02%	8,17%	18,27%	4,81%	6,25%
Máis que suficientes	0,00%	66,67%	6,06%	12,12%	0,00%	15,15%

Táboa 188 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por tipo de centro

Os CEE (2,07%) e os CRA (6,22%) pensan que son materiais insuficientes. Nas Unitarias (15,15%) e nos CEIP (66,67%) pensan que é un material máis que suficiente. Mentres nos CPI (8,17%) e CPR (18,27%) pensan que é suficiente.

Os datos da análise dos resultados segundo o lugar revelan que na costa rural (21,21%) e urbana (48,48%) é onde as/os docentes pensan que teñen material máis que suficiente. Nas zonas de costa semiurbana (16,06%) e no interior rural (12,44%) é onde consideran que o proxecto editorial é insuficiente. Pensan que é suficiente no interior (semiurbano o 15,87% e urbano o 7,09%):

Proxecto editorial	Costeira Rural	Costeira Semiurbana	Costeira Urbana	Interior rural	Interior Semiurbana	Interior Urbana
NS/NC	20,15%	11,94%	33,58%	8,21%	15,67%	10,45%
Insuficientes	16,06%	16,06%	36,79%	12,44%	13,99%	4,66%
Suficientes	16,35%	15,87%	34,13%	10,10%	15,87%	7,69%
Máis que suficientes	21,21%	6,06%	48,48%	9,09%	9,09%	6,06%

Táboa 189 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por zonas

A análise de idade revela que entre os 28 e 33 anos o profesorado pensa que é un material insuficiente (32,64%) ou suficiente (28,85%), mentres que entre os 41 aos 50 pensan que é máis que suficiente (30,30%):

Proxecto Editorial	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
21-27	10,36%	7,21%	12,12%
28-33	32,64%	28,85%	24,24%
34-40	22,28%	21,63%	18,18%
41-50	26,42%	28,37%	30,30%
>=51	8,29%	9,13%	9,09%

Táboa 190 - Percepción sobre os proxectos editoriais existentes no seu centro por idade

O material dos libros o de fichas son os considerados pola docencia como máis que suficientes (23,37%), mentres que o material do traballo por proxectos é indicado como insuficiente (21,07%). As Unidades Didácticas dos medios preséntanse para o profesorado como insuficientes (18,59%):

	NS/NC	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Libro de fichas	13,86%	16,03%	17,79%	23,37%
U. D. de revistas e/ou outros medios de difusión	17,97%	18,59%	14,67%	9,24%
Traballo por Proxectos	19,26%	21,07%	11,56%	7,61%

Táboa 191 - Percepción sobre as libros de fichas, UD de revistas e traballo por proxectos existentes no seu centro

O material do libro de fichas, é considerado pola maior parte do profesorado de infantil e música como suficiente (38,88% e 38,93% respectivamente):

Libro de fichas	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
NS/NC	19,67%	14,50%
Insuficientes	34,89%	35,88%
Suficientes	38,88%	38,93%
Máis que suficientes	6,56%	10,69%

Táboa 192 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por especialidade

Os resultados en relación ao tipo de centro revelan os seguintes datos:

Libro de fichas	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
NS/NC	0,00%	72,22%	7,41%	6,48%	4,63%	9,26%
Insuficientes	2,00%	62,00%	5,50%	11,00%	4,00%	15,50%
Suficientes	0,46%	59,91%	9,22%	18,43%	5,07%	6,91%
Máis que suficientes	0,00%	62,79%	9,30%	13,95%	2,33%	11,63%

Táboa 193 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por tipo de centro

Como material insuficiente o consideran os CEE (2%) e as Unitarias (15,50%). Como suficiente o consideran o CRP (18,43%) e como máis que suficiente o consideran os CEIP (62,79%) e os CPI (9,30%).

En relación ao lugar, os libros de fichas son considerados suficientes nas zonas de costa rural (18,89%) e costa semiurbana (15,21%). Na zonas rural de infantil é insuficiente (11%) e é máis que suficiente nas zonas urbanas (de interior un 11,63% e de costa un 41,86%):

Lbros de fichas	Costeira Rural	Costeira Semiurbana	Costeira Urbana	Interior rural	Interior Semiurbana	Interior Urbana
NS/NC	16,67%	12,04%	37,04%	9,26%	14,81%	10,19%
Insuficientes	17,00%	15,00%	37,00%	11,00%	14,00%	6,00%
Suficientes	18,89%	15,21%	32,72%	10,60%	16,59%	5,99%
Máis que suficientes	13,95%	13,95%	41,86%	9,30%	9,30%	11,63%

Táboa 194 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por zonas

Segundo a análise dos resultados por idades indica que entre os 28 e 33 anos máis docentes pensan que teñen un material insuficiente (30,50%), pero este mesmo grupo destaca por considerar que estes materiais son máis que suficientes (o 34,88%). Entre os 41 e os 50 o profesorado pensa que ten un material suficiente (31,80%):

Libro de fichas	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
21-27	9,50%	8,29%	6,98%
28-33	30,50%	25,81%	34,88%
34-40	23,00%	19,35%	18,60%
41-50	27,50%	31,80%	27,91%
>=51	9,00%	10,60%	6,98%

Táboa 195 - Percepción sobre as libros de fichas existentes no seu centro por idades

O material das Unidades didácticas dos medios de difusión, segundo o profesorado de infantil é máis que suficiente (3,28%) mentres que para o profesorado de música é insuficiente (47,33%):

U.D. dos medios de difusión	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
NS/NC	26,70%	15,27%
Insuficientes	39,11%	47,33%
Suficientes	30,91%	35,88%
Máis que suficientes	3,28%	1,53%

Táboa 196 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por especialidade

Os resultados en relación ao tipo de centro revelan os seguintes datos:

U.D. dos medios de difusión	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
NS/NC	0,71%	71,43%	6,43%	7,14%	2,14%	12,14%
Insuficientes	1,29%	64,22%	6,90%	9,48%	4,74%	13,36%
Suficientes	0,56%	56,42%	8,94%	22,35%	6,15%	5,59%
Máis que suficientes	0,00%	52,94%	11,76%	17,65%	0,00%	17,65%

Táboa 197 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por tipo de centro

Nos CEE (1,29%) e nos CEIP (64,22%) considérase un material insuficiente. Nos CPI (11,76%) e nas Unitarias (17,65%) pensan que é un material máis que suficiente. Nos CPR (22,35%) e nos CRA pensan que é un material suficiente.

Os resultados en función do lugar indican os seguintes datos:

U.D. dos medios de difusión	Costeira Rural	Costeira Semiurbana	Costeira Urbana	Interior rural	Interior Semiurbana	Interior Urbana
NS/NC	21,43%	9,29%	37,14%	8,57%	15,71%	7,86%
Insuficientes	15,52%	14,66%	36,64%	14,22%	14,22%	4,74%
Suficientes	16,76%	18,99%	31,84%	6,70%	15,64%	10,06%
Máis que suficientes	17,65%	5,88%	52,94%	11,76%	5,88%	5,88%

Táboa 198 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por zona

Na zonas de costa urbana (52,94%) e de costa rural (17,65%)son máis que suficientes. Na costa semiurbana (18,99%) e no interior semiurbano (15,64%) e no interior urbano (10,06%) consideran este material suficiente. É insuficiente para as/os que están nas zonas de rural interior (14,22%).

Segundo a análise dos resultados por idades indica que entre os 28 e 33 anos máis docentes pensan que teñen un material insuficiente (32,33%), sendo o grupo que tamén destaca na consideración destes materiais como suficientes (o 29,05%). Entre os 41 e os 50 o profesorado pensa que ten un material máis que suficiente (35,14%):

U. D. dos medios de difusión	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
21-27	9,48%	7,82%	5,88%
28-33	32,33%	29,05%	11,76%
34-40	21,12%	21,23%	23,53%
41-50	26,29%	28,49%	41,18%
>=51	10,78%	7,26%	5,88%

Táboa 199 - Percepción sobre as UD dos medios de difusión existentes no seu centro por idades

O material das do Traballo por proxectos, é considerado como suficiente polo profesorado de música (25,95):

Traballo por proxectos	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Educación Musical
NS/NC	27,17%	20,61%
Insuficientes	45,90%	50,38%
Suficientes	24,82%	25,95%
Máis que suficientes	2,11%	3,05%

Táboa 200 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por especialidade

Os resultados en relación ao tipo de centro revelan os seguintes datos:

Traballo por proxectos	CEE	CEIP	CPI	CPR	CRA	Unitarias
NS/NC	0,00%	69,33%	5,33%	10,67%	3,33%	11,33%
Insuficientes	1,52%	63,12%	7,98%	11,03%	3,80%	12,55%
Suficientes	0,71%	56,74%	8,51%	20,57%	7,09%	6,38%
Máis que suficientes	0,00%	64,29%	14,29%	7,14%	0,00%	14,29%

Táboa 201 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por tipo de centro

Os materiais do traballo por proxectos considérase máis que suficiente nos CEIP (64,29%), nos CPI (14,29%) e nas Unitarias (14,29%), mentres que é suficiente nos CPR (20,57%) e CRA (7,09%) e insuficiente nos CEE (1,52%).

Segundo o lugar a análise revela que na costa estes materiais considéranse máis que suficiente (no rural un 21,43%, na semiurbana un 21,43% e na urbana un 42,86%). No interior rural son insuficientes (21,55%) e suficientes nas zonas semiurbanas (14,89%) e nas urbanas (o 9,22%):

Traballo por proxectos	Costeira Rural	Costeira Semiurbana	Costeira Urbana	Interior rural	Interior Semiurbana	Interior Urbana
NS/NC	21,33%	9,33%	34,67%	9,33%	16,00%	9,33%
Insuficientes	17,87%	14,83%	34,98%	12,55%	14,45%	5,32%
Suficientes	12,06%	18,44%	37,59%	7,80%	14,89%	9,22%
Máis que suficientes	21,43%	21,43%	42,86%	7,14%	7,14%	0,00%

Táboa 202 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por zona

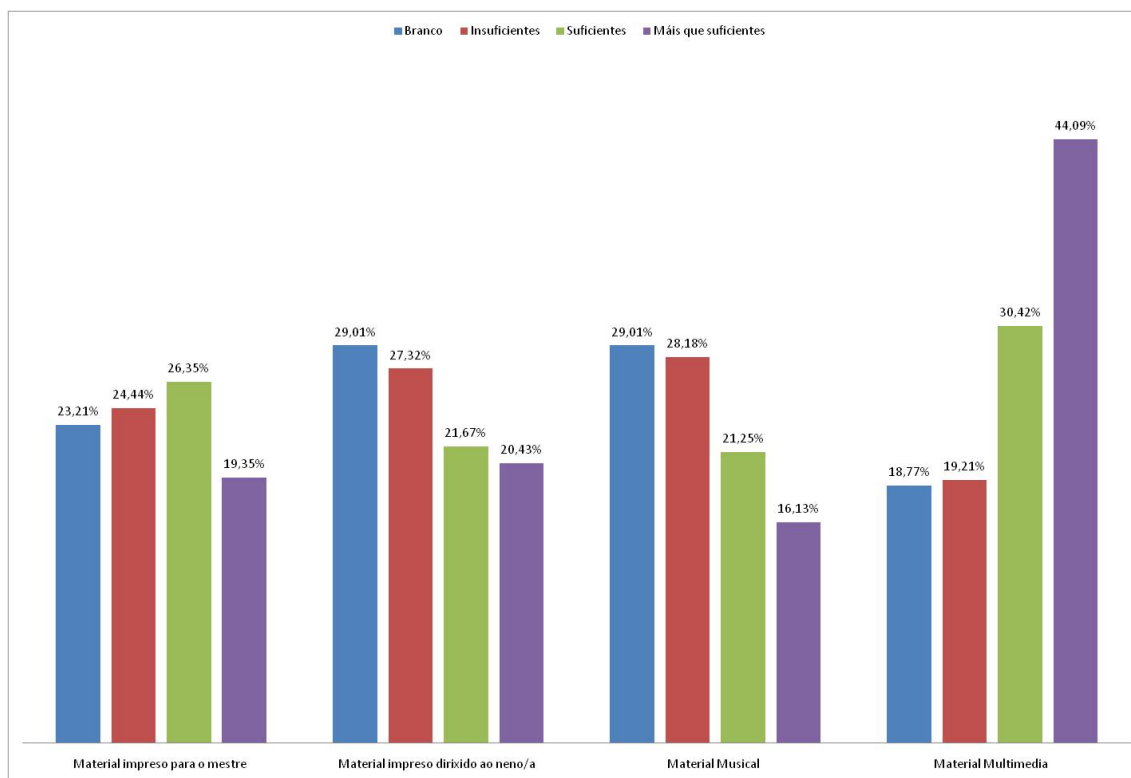
A análise dos resultados por idades indica que entre os 28 e 33 anos máis docentes pensan que teñen un material insuficiente (34,22%). O grupo que destaca na consideración destes materiais como suficientes son as/os que teñen entre 41 e 50 anos (o 29,79%). Entre os 41 e os 50 o profesorado pensa que ten un material máis que suficiente (35,71%):

Traballo por proxectos	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
21-27	10,65%	5,67%	7,14%
28-33	34,22%	25,53%	28,57%
34-40	19,77%	23,40%	21,43%
41-50	25,86%	29,79%	35,71%
>=51	7,98%	11,35%	7,14%

Táboa 203 - Percepción sobre o traballo por proxectos existentes no seu centro por idades

As **conclusións desta pregunta** revelan que os materiais que gozan de maior suficiencia (suma de “suficiente” e “máis que suficiente”) son a Guía didáctica (42,41%), o libro de fichas (41,16%) e o proxecto editorial (34,98%), o que nos indica que os materiais máis coñecidos para a/o docente son os elaborados e validados externamente (polas editoriais). O material máis insuficiente é o que ten que ver co traballo por proxectos (un 19,17%) e o das unidades das revistas (un 23,91%) o que nos indica unha baixa renovación da información e innovación por parte da docencia enquisada.

A **pregunta nº 38** fai referencia á suficiencia do material musical que utiliza a/o docente no desenvolvemento da súa actividade musical na aula infantil.



Gráfica 95 – Suficiencia do material musical

Material	NS/NC	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Material impreso para o mestre	23,21%	24,44%	26,35%	19,35%
Material impreso dirixido ao neno/a	29,01%	27,32%	21,67%	20,43%
Material Musical	29,01%	28,18%	21,25%	16,13%
Material Multimedia	18,77%	19,21%	30,42%	44,09%

Táboa 204 - Suficiencia do material musical

Os resultados revelan que o material multimedia é o que máis abunda nas aulas infantís (o 74,50% do profesorado considera suficientes ou máis que suficientes estes materiais). Os materiais menos suficientes son os propiamente musicais, só o 37,38% di que son suficientes nas aulas infantís estes materiais.

O material impreso segundo a/o mestra/e de infantil (44,74%) e para a/o docente de música (46,56%) é suficiente:

Material impreso para a/o mestra/e	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
Mestre de Educación Infantil	39,34%	44,73%	3,04%
Mestre de Educación Musical	42,75%	46,56%	3,05%

Táboa 205 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por especialidade

O material impreso para a/o nena/o é insuficiente, para a/o mestra/e de infantil (44,96%) e para a/o de música (45,04%):

Material impreso para a/o nena/o	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
Mestre de Educación Infantil	44,96%	35,36%	3,04%
Mestre de Educación Musical	45,04%	42,75%	3,82%

Táboa 206 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por especialidade

O material musical é insuficiente para a/o mestra/e de infantil (48,24%), mentres que é suficiente (o 49,62%) do profesorado de música:

Material musical	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
Mestre de Educación Infantil	48,24%	32,08%	2,34%
Mestre de Educación Musical	41,22%	49,62%	3,05%

Táboa 207 - Suficiencia do material musical por especialidade

O material multimedia é considerado suficiente polo profesorado de infantil (50,35%) e polo profesorado de música (58,78%).

Material multimedia	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
Mestre de Educación Infantil	30,91%	50,35%	8,20%
Mestre de Educación Musical	32,82%	58,78%	3,05%

Táboa 208 - Suficiencia do material multimedia por especialidade

Os resultados da análise, en relación ao “tipo de centro”, revelan que en relación aos **materiais impresos para a/o docente** na maior parte dos centros pensan que son suficientes, excepto nos CPI (o 48,84%) e nas Unitarias (o 49,18%):

Centro educativo	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
CEE	20,00%	80,00%	0,00%
CEIP	40,39%	41,78%	3,06%
CPI	48,84%	37,21%	4,65%
CPR	28,00%	68,00%	1,33%
CRA	44,00%	48,00%	0,00%
Unitarias	49,18%	32,79%	6,56%

Táboa 209 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por tipo de centro

Os resultados da análise en relación ao “tipo de centro” revelan que en relación aos **materiais impresos para a/o nena/e** na maior parte dos centros pensan son insuficientes, excepto nos CPR (o 56,00%) e nos CEE (o 100,00%):

Centro educativo	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
CEE	0,00%	100,00%	0,00%
CEIP	43,45%	35,10%	2,51%
CPI	46,51%	37,21%	4,65%
CPR	34,67%	56,00%	6,67%
CRA	56,00%	28,00%	8,00%
Unitarias	65,57%	19,67%	1,64%

Táboa 210 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por tipo de centro

Os resultados da análise en relación ao tipo de centro revelan que en relación aos **materiais musicais** na maior parte dos centros pensan son insuficientes, excepto nos CPI (o 44,19%) e nos CEE (o 100,00%):

Centro educativo	NS/NC	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
CEE	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
CEIP	19,22%	43,18%	35,93%	1,67%
CPI	13,95%	37,21%	44,19%	4,65%
CPR	5,33%	52,00%	37,33%	5,33%
CRA	8,00%	48,00%	40,00%	4,00%
Unitarias	6,56%	68,85%	21,31%	3,28%

Táboa 211 - Suficiencia do material musical por tipo de centro

Os resultados da análise en relación ao tipo de centro revelan que en relación aos **materiais multimedia** na maior parte dos centros pensan son suficientes, excepto nos CRA (48,00%):

Centro educativo	NS/NC	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
CEE	0,00%	40,00%	60,00%	0,00%
CEIP	13,09%	33,15%	49,03%	4,74%
CPI	11,63%	25,58%	48,84%	13,95%
CPR	1,33%	22,67%	62,67%	13,33%
CRA	4,00%	48,00%	36,00%	12,00%
Unitarias	1,64%	31,15%	59,02%	8,20%

Táboa 212 - Suficiencia do material multimedia por tipo de centro

Os resultados da consulta de datos en relación á idade indican que o profesorado de entre 21 e 40 anos pensa que non ten material impreso para ela/el suficiente, mentres que a partir dos 41 si pensa que é suficiente:

Material impreso do profesorado	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
21-27	53,49%	32,56%	9,30%
28-33	46,58%	45,21%	1,37%
34-40	45,00%	42,50%	0,83%
41-50	35,67%	45,61%	4,68%
>=51	32,81%	50,00%	3,13%

Táboa 213 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por idade

Os resultados da consulta de datos en relación á idade indican que o profesorado, teña a idade que teña, pensa que non ten material impreso para o alumnado, destacando o grupo de entre 28 e 33 ano, cun 55,48% e os máis novos, en xeral:

Material impreso do alumnado	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
21-27	51,16%	39,53%	2,33%
28-33	55,48%	34,93%	2,74%
34-40	48,33%	34,17%	1,67%
41-50	40,35%	38,60%	4,68%
>=51	37,50%	34,38%	4,69%

Táboa 214 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por idade

Os resultados da consulta de datos en relación á idade indican que o profesorado, teña a idade que teña, pensa que non ten material musical para o alumnado, destacando o grupo dos máis novos (dos 21 a 27 anos) cun 65,12%:

Material musical	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
21-27	65,12%	27,91%	2,33%
28-33	48,63%	39,73%	1,37%
34-40	44,17%	42,50%	0,00%
41-50	46,78%	32,75%	4,68%
>=51	43,75%	26,56%	3,13%

Táboa 215 - Suficiencia do material musical por idade

Os resultados da consulta de datos en relación á idade indican que o profesorado, teña a idade que teña, pensa que ten material multimedia suficiente para o alumnado, destacando o grupo dos maiores (62,50%) seguidos dos de 41 aos 50 anos (52,63%):

Material multimedia	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente
21-27	37,21%	48,84%	11,63%
28-33	35,62%	50,68%	8,22%
34-40	35,83%	48,33%	6,67%
41-50	30,99%	52,63%	5,85%
>=51	18,75%	62,50%	3,13%

Táboa 216 - Suficiencia do material multimedia por idade

A análise dos resultados en función do lugar de traballo indican que o material do profesorado é suficiente sobre todo nas zonas urbanas (na costa o 50,74% e no interior o 56,10%), onde menos docentes din ter material suficiente é na costa semiurbana (42,68%) e no interior rural (42,37%):

Material Profesor	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Costeira Rural	44,44%	3,03%	47,47%
Costeira Semiurbana	40,24%	2,44%	42,68%
Costeira Urbana	47,29%	3,45%	50,74%
Interior rural	38,98%	3,39%	42,37%
Interior Semiurbana	41,67%	3,57%	45,24%
Interior Urbana	53,66%	2,44%	56,10%

Táboa 217 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por zona

A análise dos resultados en función do lugar de traballo indican que o material do alumno é suficiente sobre todo nas zonas urbanas (na costa o 45,35% e no interior o 51,22%), onde menos docentes din ter material suficiente é na costa rural (32,32%) e no interior semiurbano (32,14%):

Material Alumno	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Costeira Rural	29,29%	3,03%	32,32%
Costeira Semiurbana	39,02%	2,44%	41,46%
Costeira Urbana	40,89%	4,43%	45,32%
Interior rural	30,51%	5,08%	35,59%
Interior Semiurbana	29,76%	2,38%	32,14%
Interior Urbana	51,22%	0,00%	51,22%

Táboa 218 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por zona

A análise dos resultados en función do lugar de traballo indican que o material musical é suficiente sobre todo na zona urbana de costa (38,92%) e na rural de interior (42,37%), e onde menos mestres din ter suficiente material musical é no rural de costa (31,31%) e no interior semiurbano (33,33%):

Material Musical	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Costeira Rural	16,16%	49,49%	31,31%
Costeira Semiurbana	12,20%	53,66%	32,93%
Costeira Urbana	14,29%	43,35%	38,92%
Interior rural	13,56%	42,37%	42,37%
Interior Semiurbana	21,43%	42,86%	33,33%
Interior Urbana	9,76%	53,66%	34,15%

Táboa 219 - Suficiencia do material multimedia por zona

A análise dos resultados en función do lugar de traballo indican que o material do alumno é suficiente sobre todo nas zonas urbanas (na costa o 63,05% e no interior o 60,98%), sendo as rurais as que menos docentes din que teñen material suficiente deste tipo (na costa o 54,55% e no interior o 52,54%):

Material Multimedia	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Costeira Rural	51,52%	3,03%	54,55%
Costeira Semiurbana	48,78%	8,54%	57,32%
Costeira Urbana	52,22%	10,84%	63,05%
Interior rural	47,46%	5,08%	52,54%
Interior Semiurbana	51,19%	5,95%	57,14%
Interior Urbana	58,54%	2,44%	60,98%

Táboa 220 - Suficiencia do material multimedia por zona

A análise segundo a situación administrativa revela datos que imos a expor a continuación, en relación ao desenvolvemento da actividade musical na aula:

Material impreso docente	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Laboral Fixo/ DEFINITIVO	39,11%	44,22%	3,56%	47,78%
Laboral Fixo/ - PROVISIONAL	45,00%	45,00%	0,00%	45,00%
Laboral Fixo/ EN PRACTICAS	46,67%	50,00%	0,00%	50,00%
Laboral temporal/ Interino/Substituto	45,16%	43,55%	3,23%	46,77%

Táboa 221 - Suficiencia do material impreso para a/o mestra/e por situación administrativa

O profesorado en prácticas é o que manifesta que ten máis materiais (55%), mentres que as/os que menos docente teñen material son as/os substitutos/as (27,42%), seguidos das/os definitivas/os (40%):

Material impreso alumnado	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Laboral Fixo/ DEFINITIVO	43,78%	36,22%	3,78%	40,00%
Laboral Fixo/ - PROVISIONAL	46,67%	50,00%	0,00%	50,00%
Laboral Fixo/ EN PRACTICAS	35,00%	55,00%	0,00%	55,00%
Laboral temporal/ Interino/Substituto	59,68%	24,19%	3,23%	27,42%

Táboa 222 - Suficiencia do material impreso para a/o nena/e por situación administrativa

O profesorado en prácticas é o que manifesta que ten máis materiais (55%), mentres que as/os que menos docente teñen material son as/os provisionais (46,67%), seguidos das/os substitutas/os (40,32%):

Material Musical	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Laboral Fixo/ DEFINITIVO	47,11%	34,22%	2,89%	37,11%
Laboral Fixo/ - PROVISIONAL	50,00%	46,67%	0,00%	46,67%
Laboral Fixo/ EN PRACTICAS	30,00%	55,00%	0,00%	55,00%
Laboral temporal/ Interino/Substituto	45,16%	37,10%	3,23%	40,32%

Táboa 223 - Suficiencia do material musical por situación administrativa

O profesorado provisional (70%) é o que ten máis materiais, mentres que as/os que menos docente teñen material son as/os provisionais (50%):

Material Multimedia	Insuficiente	Suficiente	Máis que suficiente	Total suficiencia
Laboral Fixo/ DEFINITIVO	31,11%	51,78%	6,89%	58,67%
Laboral Fixo/ - PROVISIONAL	26,67%	70,00%	0,00%	70,00%
Laboral Fixo/ EN PRACTICAS	40,00%	45,00%	5,00%	50,00%
Laboral temporal/ Interino/Substituto	35,48%	45,16%	12,90%	58,06%

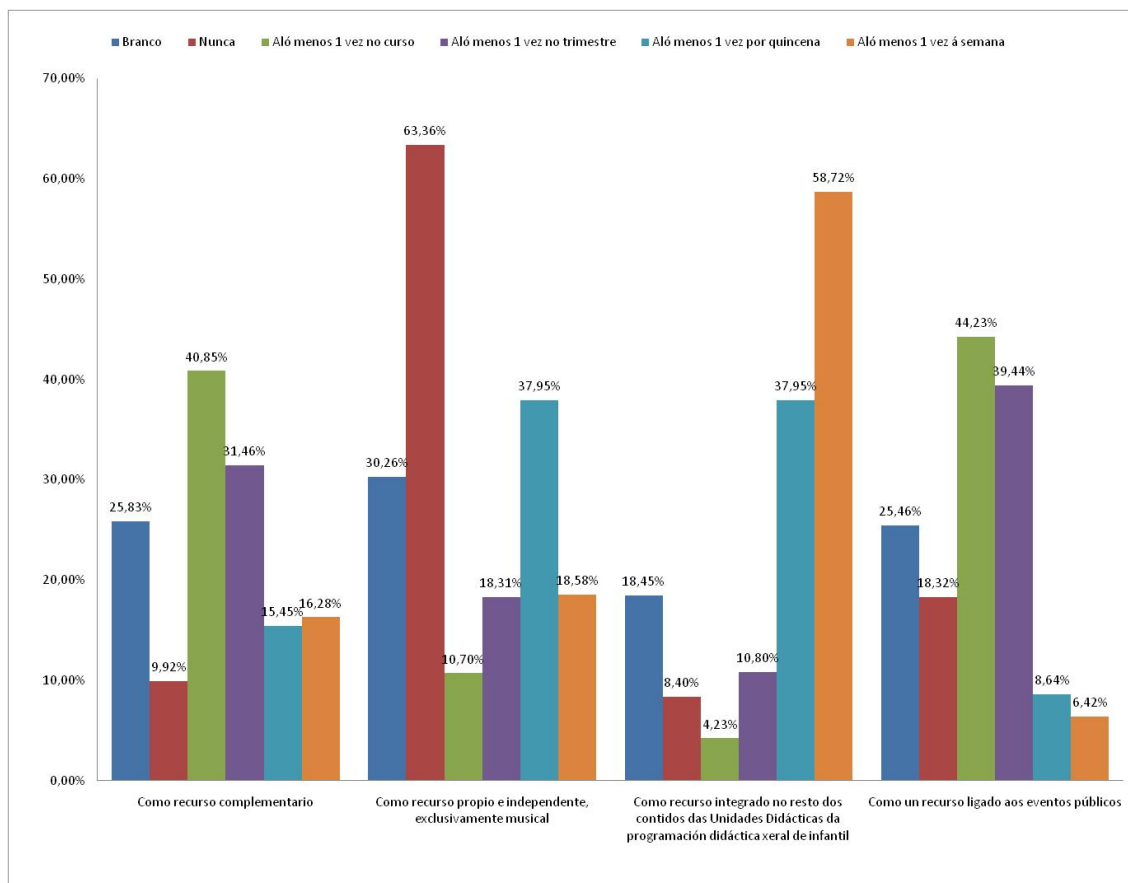
Táboa 224 - Suficiencia do material multimedia por situación administrativa

En resumo, en canto aos materiais dirixidos á docencia, en xeral considérase suficiente (26,35%), así como tamén os materiais multimedia (30,42%) destacando ademais, que son máis que suficientes estes últimos materiais para o 44,09% das/os enquisadas/os. Os materiais que pensan que son insuficientes son os dirixidos ás/aos nenas/os (un 27,32%) e os materiais musicais (un 24,18%).

6.2.6.5. Percepción da utilización dos materiais didácticos e musicais na programación docente da etapa infantil (Pregunta 39)

A **pregunta 39** “O material musical no seu programa didáctico emprégao...” ten que ver coa utilización que a/o docente fai dos materiais didácticos e musicais no contexto do desenvolvemento didáctico da súa programación docente. Esta pregunta trata de coñecer a relación entre a tarefa musical, o tempo e importancia concedida a ela no seu desenvolvemento. Por exemplo, a utilización do material musical como recurso complementario require unha temporalización diferente a súa utilización como recurso independente ou exclusivamente musical, ou se está integrado na programación infantil. Ademais, a maneira de desenvolver a música no programa (recurso complementario, integrado, etc.) depende tamén das posibilidades organizativas de profesorado que leva a cabo os contidos musicais nesta etapa.

A Gráfica 96 - Ditrribución de formas de uso dos materiais didácticos mostra os resultados da consulta a esta pregunta. Como podemos ver, a análise revela que a utilización dos materiais musicais no programa didáctico da aula infantil, é sobre todo como un **recurso integrado nas Unidades Didácticas** da programación xeral da etapa, onde un 58,72% do profesorado indica que utiliza estes materiais desta maneira alomenos unha á semana. O 37,95% do profesorado utiliza estes materiais, como un *recurso propio e independente*, exclusivamente musical, alomenos unha vez na quincena. Unha vez ao ano o 44,23% do profesorado utiliza os materiais musicais para a realización de eventos públicos e/ou o 40,85% como un recurso complementario.



Gráfica 96 - Distribución de formas de uso dos materiais didácticos

A utilización dos materiais didácticos e musicais como **recurso complementario** é utilizado con máis frecuencia polo profesorado de infantil (unha vez á semana o 13,35% fronte a un 9,16%), aínda que o 16,79% do profesorado de música, utiliza os materiais musicais como complemento aló menos unha vez por quincena:

Recurso complementario	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Mestre de Infantil	12,18%	2,58%	25,53%	36,07%	10,30%	13,35%
Mestre de Musical	11,45%	1,53%	25,95%	35,11%	16,79%	9,16%

Táboa 225 - Distribución de formas de uso dos materiais didácticos por especialidade

Os datos revelan que o profesorado que utiliza con máis frecuencia os materiais musicais está nunha etapa de estabilidade e entusiasmo: entre os 28 e os 40 anos (entre o 16,44% e o 15%), o grupo que utiliza con maior frecuencia (semanal) os materiais musicais, son os que teñen entre 21 e 33 anos (un 16,44%). O grupo que menos utiliza soen ser os maiores de 41 anos, sobre todo o último grupo de idade:

Idade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
21-27	4,65%	2,33%	23,26%	44,19%	16,28%	9,30%
28-33	6,85%	1,37%	23,29%	39,04%	13,01%	16,44%
34-40	7,50%	2,50%	22,50%	39,17%	13,33%	15,00%
41-50	14,62%	2,92%	31,58%	29,24%	11,11%	10,53%
>=51	20,31%	3,13%	28,13%	31,25%	9,38%	7,81%

Táboa 226 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por idades

A análise segundo a “situación administrativa” docente indica que a utilización trimestral destaca en todos os casos, onde a porcentaxe dos datos aumenta de maneira inversamente proporcional á situación docente. Os substitutos son o 46,77%, os provisionais o 40% e os definitivos o 34,67%, e os de prácticas os que menos (23,33%), xa que son os que máis utilizan estes materiais como recurso complementario, semanalmente un 35%:

Situación Administrativa	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	13,33%	2,22%	26,00%	34,67%	11,78%	12,00%
Laboral Fijo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	10,00%	0,00%	36,67%	23,33%	13,33%	16,67%
Laboral Fijo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	0,00%	0,00%	15,00%	40,00%	10,00%	35,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	8,06%	4,84%	22,58%	46,77%	11,29%	6,45%

Táboa 227 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por situación administrativa

A análise da consulta dos datos segundo a “zona de análise” revelan que no rural (de costa un 5,05%, e no interior un 5,08%) é onde se dá maior porcentaxe das/os que indican que “nunca” utilizan materiais musicais no seu programa didáctico. A utilización dos materiais nestas zonas, indican do profesorado que si utiliza estes materiais no rural da costa o utilizan quincenalmente (15,15%) e no interior, sobre todo trimestralmente (38,98%). Nas zonas semiurbanas estes materiais tenden a utilizase semanalmente, na costa (o 14,63%) e no interior (o 17,86%). Nas zonas urbanas de costa utilízanos o 27,59% aló menos unha vez no curso e no interior, a preferencia é quincenal, o 12,20%:

Zona	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Costeira Rural	14,14%	5,05%	23,23%	31,31%	15,15%	11,11%
Costeira Semiurbana	4,88%	0,00%	23,17%	42,68%	14,63%	14,63%
Costeira Urbana	13,79%	1,48%	27,59%	36,45%	10,84%	9,85%
Interior rural	11,86%	5,08%	23,73%	38,98%	8,47%	11,86%
Interior Semiurbana	11,90%	2,38%	28,57%	28,57%	10,71%	17,86%
Interior Urbana	17,07%	0,00%	21,95%	34,15%	12,20%	14,63%

Táboa 228 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por zona

A análise do “tipo de centro” indica que os materiais musicais son utilizados de maneira pouco frecuente, sobre todo o profesorado responde que a súa utilización é “alomenos unha vez no trimestre”, como vemos na táboa seguinte. Na utilización semanal, destaca o CRA (20%):

Tipo centro	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
CEE	0,00%	0,00%	40,00%	40,00%	20,00%	0,00%
CEIP	13,65%	1,67%	26,74%	34,54%	11,14%	12,26%
CPI	13,95%	0,00%	20,93%	46,51%	11,63%	6,98%
CPR	6,67%	1,33%	28,00%	36,00%	13,33%	14,67%
CRA	16,00%	0,00%	12,00%	40,00%	12,00%	20,00%
Unitarias	9,84%	9,84%	22,95%	29,51%	14,75%	13,11%

Táboa 229 - Ditribución de formas de uso dos materiais didácticos por tipo de centro

A utilización dos materiais didácticos e musicais como **recurso propio e independente, exclusivamente musical** (resposta **b**) é sobre todo quincenal (a/o mestra/e de infantil nun 26,23% e a/o mestra/e de música nun 41,22%):

Especialidade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Mestre de Infantil	15,93%	18,03%	7,03%	21,55%	26,23%	11,24%
Mestre de Musical	8,40%	2,29%	6,11%	18,32%	41,22%	23,66%

Táboa 230 – Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por especialidade

Os datos revelan que as/os docentes que máis utilizan estes materiais como recurso propio, quincenalmente, teñen entre 34 e 40 anos (o 31,67%) e entre 41 e 50 anos (o 33,92%):

Idade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
NS/NC	41,67%	8,33%	4,17%	12,50%	29,17%	4,17%
21-27	6,98%	16,28%	13,95%	23,26%	23,26%	16,28%
28-33	9,59%	16,44%	7,53%	25,34%	26,03%	15,07%
34-40	12,50%	12,50%	8,33%	16,67%	31,67%	18,33%
41-50	16,96%	14,62%	4,68%	18,13%	33,92%	11,70%
>=51	17,19%	15,63%	3,13%	25,00%	25,00%	14,06%

Táboa 231 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por idade

En todas as “zonas analizadas” o profesorado enquisado utiliza estes materiais como recurso propio alomenos quincenalmente. Destaca a costa urbana como a que menos (25,62% fronte a semiurbana ou rural, o 31,71% e 31,31% respectivamente) e a interior urbana como a que máis (41,46% fronte á semiurbana ou rural, o 27,38% e 30,51% respectivamente):

Zona	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Costeira Rural	14,14%	16,16%	5,05%	23,23%	31,31%	10,10%
Costeira Semiurbana	10,98%	13,41%	12,20%	19,51%	31,71%	12,20%
Costeira Urbana	17,24%	16,26%	7,88%	20,20%	25,62%	12,81%
Interior rural	10,17%	10,17%	5,08%	25,42%	30,51%	18,64%
Interior Semiurbana	14,29%	16,67%	1,19%	16,67%	27,38%	23,81%
Interior Urbana	14,63%	7,32%	7,32%	19,51%	41,46%	9,76%

Táboa 232 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por zona

Segundo o “tipo de centro”, a utilización do material como recurso propio é utilizado quincenalmente sobre todo nos CEE (60%), nos CPI (37,21%) e CPR (33,33%), nos CEIP (29,25%), e trimestralmente, sobre todo nos CRA (24%) e Unitarias (26,23%):

Tipo centro	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
CEE	0,00%	40,00%	0,00%	0,00%	60,00%	0,00%
CEIP	16,71%	15,60%	5,57%	20,06%	29,25%	12,81%
CPI	13,95%	16,28%	4,65%	13,95%	37,21%	13,95%
CPR	9,33%	5,33%	9,33%	22,67%	33,33%	20,00%
CRA	16,00%	12,00%	8,00%	24,00%	20,00%	20,00%
Unitarias	8,20%	18,03%	11,48%	26,23%	21,31%	14,75%

Táboa 233 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por tipo de centro

Os datos da análise dos resultados en función da “situación laboral” da/o docente indican que estes materiais son utilizados quincenalmente, sobre todo polas/os substitutas/os e interinas/os (33,87%) e provisionais (35%) seguidas/os das/os definitivas/os (29,11%). As/os que están en prácticas utilizan os materiais musicais como recurso propio sobre todo trimestralmente (o 26,67%):

Situación administrativa	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	15,11%	14,44%	6,44%	20,89%	29,11%	14,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	13,33%	10,00%	13,33%	26,67%	20,00%	16,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	15,00%	20,00%	0,00%	15,00%	35,00%	15,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	8,06%	16,13%	8,06%	19,35%	33,87%	14,52%

Táboa 234 - Emprego de recursos propios (exclusivamente musical) por situación administrativa

A utilización dos materiais didácticos e musicais **como recurso integrado no resto dos contidos das Unidades Didácticas da programación xeral de infantil** (resposta c) é utilizado pola metade (50,82% semanalmente) do profesorado de infantil, mentres que supera en algo unha cuarta parte do profesorado de música (o 29,77% quincenalmente) que usa os materiais musicais integrados no resto das aprendizaxes globais de infantil:

Especialidade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Mestre de Infantil	7,26%	0,70%	1,87%	10,07%	29,27%	50,82%
Mestre de Musical	12,21%	5,34%	5,34%	19,85%	29,77%	27,48%

Táboa 235 - Emprego de recursos integrados por especialidade

En relación á “idade”, observamos que en todas predomina a utilización semanal, pero sobre todo entre os 28 e 33 anos (50%):

Idade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
21-27	9,30%	2,33%	2,33%	6,98%	39,53%	39,53%
28-33	4,79%	0,68%	2,74%	14,38%	27,40%	50,00%
34-40	5,83%	2,50%	1,67%	19,17%	29,17%	41,67%
41-50	10,53%	1,75%	4,09%	8,77%	29,82%	45,03%
>=51	15,63%	4,69%	1,56%	6,25%	25,00%	46,88%

Táboa 236 - Emprego de recursos integrados por idade

O predominio da utilización dos materiais como **recursos integrados no resto dos contidos das unidades didácticas de infantil**, cunha frecuencia

semanal, está nas zonas semiurbanas (o 50% do profesorado nas zonas de costa, e o 48,81% no interior). Onde menos frecuente é a utilización dos materiais é no rural:

Zona	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Costeira Rural	8,08%	2,02%	2,02%	13,13%	32,32%	42,42%
Costeira Semiurbana	3,66%	3,66%	2,44%	17,07%	23,17%	50,00%
Costeira Urbana	10,34%	2,96%	3,94%	9,85%	29,56%	43,35%
Interior rural	6,78%	0,00%	3,39%	16,95%	30,51%	42,37%
Interior Semiurbana	11,90%	0,00%	0,00%	7,14%	32,14%	48,81%
Interior Urbana	9,76%	0,00%	2,44%	14,63%	26,83%	46,34%

Táboa 237 - Emprego de recursos integrados por zona

Os centros onde o predominio semanal é maior, é nos CEE (60%) e nos CPR (61,33%), seguidos dos CRA (56%) e Unitarias:

Tipo de centro	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%	60,00%
CEIP	11,42%	2,23%	2,23%	14,21%	29,81%	40,11%
CPI	11,63%	0,00%	4,65%	13,95%	34,88%	34,88%
CPR	1,33%	0,00%	5,33%	8,00%	24,00%	61,33%
CRA	4,00%	0,00%	0,00%	8,00%	32,00%	56,00%
Unitarias	3,28%	4,92%	1,64%	4,92%	29,51%	55,74%

Táboa 238 - Emprego de recursos integrados por tipo de centro

A/O docente que con máis frecuencia (semanal) utiliza estes materiais de maneira integrada é o substituto/a (54,84%) e o provisional (55%):

Situación administrativa	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	9,11%	1,78%	2,89%	12,67%	29,56%	44,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	10,00%	0,00%	6,67%	13,33%	33,33%	36,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	10,00%	0,00%	0,00%	10,00%	25,00%	55,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	4,84%	4,84%	0,00%	9,68%	25,81%	54,84%

Táboa 239 - Emprego de recursos integrados por situación administrativa

A utilización dos materiais didácticos e musicais como **recurso ligado aos eventos públicos** (resposta d) é sobre todo trimestral, coincidindo probablemente coas diferentes festividades locais (patrón do pobo, festa popular...), nacionais (magosto, nadal...) e internacionais (día da paz, día do libro...) de interese para as/os infantés. A/O docente de infantil e a/o de música utilizan desta maneira e con regularidade trimestral os materiais musicais (46,60% sobre 40,46%).

Especialidade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Mestre de Infantil	11,94%	3,75%	26,23%	46,60%	7,03%	4,45%
Mestre de Musical	11,45%	5,34%	30,53%	40,46%	6,11%	6,11%

Táboa 240 - Emprego de recursos integrados por especialidade

Os resultados indican que son, sobre todo, as/os máis novos as/os que máis parecen utilizar a música como recurso nos eventos trimestralmente, o 54,11% entre os 28 e 33 anos e o 51,11% entre os 21 e 27 anos:

Idade	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
21-27	4,65%	4,65%	23,26%	51,16%	9,30%	6,98%
28-33	6,85%	3,42%	23,29%	54,11%	6,85%	5,48%
34-40	8,33%	1,67%	30,83%	41,67%	9,17%	8,33%
41-50	13,45%	6,43%	31,58%	39,77%	5,85%	2,92%
>=51	23,44%	6,25%	28,13%	35,94%	3,13%	3,13%

Táboa 241 - Emprego de recursos integrados por idade

En canto á análise da “zona”, onde predomina a utilización destes materiais ligados a eventos públicos é no rural (50,51% na costa e o 49,15% no interior):

Zona	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Costeira Rural	10,10%	5,05%	25,25%	50,51%	5,05%	4,04%
Costeira Semiurbana	9,76%	2,44%	24,39%	50,00%	8,54%	4,88%
Costeira Urbana	14,78%	2,96%	29,06%	41,87%	7,39%	3,94%
Interior rural	3,39%	8,47%	27,12%	49,15%	3,39%	8,47%
Interior Semiurbana	15,48%	3,57%	32,14%	35,71%	7,14%	5,95%
Interior Urbana	14,63%	7,32%	24,39%	41,46%	7,32%	4,88%

Táboa 242 - Emprego de recursos integrados por zona

O predominio, segundo os resultados da análise do tipo de centro revelan que o CPI ten unha frecuencia anual (34,88%), mentres que no resto dos centros é trimestral: CRA un 56% , CPR un 45,33%, CEIP un 45,13% e Unitarias un 44,26% do profesorado enquisado:

Tipo de centro	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
CEE	0,00%	20,00%	20,00%	40,00%	20,00%	0,00%
CEIP	15,04%	3,34%	25,91%	45,13%	6,41%	4,18%
CPI	13,95%	4,65%	34,88%	30,23%	13,95%	2,33%
CPR	2,67%	1,33%	41,33%	45,33%	4,00%	5,33%
CRA	4,00%	0,00%	12,00%	56,00%	12,00%	16,00%
Unitarias	9,84%	13,11%	22,95%	44,26%	3,28%	6,56%

Táboa 243 - Emprego de recursos integrados por tipo de centro

A/O docente en prácticas e a/o substituta/o son os que utilizan trimestralmente este material:

Situación administrativa	NS/NC	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	12,89%	4,22%	29,11%	43,56%	6,44%	3,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	13,33%	3,33%	23,33%	50,00%	3,33%	6,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	5,00%	10,00%	15,00%	40,00%	10,00%	20,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	6,45%	3,23%	22,58%	51,61%	8,06%	8,06%

Táboa 244 - Emprego de recursos integrados por situación administrativa

Presentamos unha serie de datos sobre os resultados desta pregunta, que poden axudar a describir con maior claridade esta cuestión que aquí nos ocupa. En relación á variable “idade” a/o docente que está nas primeiras etapas (inicio e crise dos 30) adoita participar con regularidade nos eventos públicos (que se desenvolven de maneira trimestral, preferentemente por todas/os) e no desenvolvemento dos materiais musicais como actividade complementaria do seu programa. As/Os docentes que están na 3ª e 4ª etapa (de estabilidade e nova crise) prefiren utilizar os materiais musicais como recurso propio, sobre toda as/os docentes de música e cunha regularidade quincenal.

Durante a 2ª etapa, sobre todo, docentes en situación temporal (substitutas/os e provisionais) utilizan os materiais musicais demaneira integrada no programa e cunha regularidade semanal.

En relación á zona de análise, os datos revelan que as/os docentes da “zona urbana de interior” prefere utiliza o material musical como recurso propio. Na “zona semiurbana, de costa e interior” a/o docente utiliza sobre todo, o material musical como recurso integrado no contido do programa. Na zona rural a utilización dos materiais está moi ligada aos eventos públicos e festivais.

6.2.6.6. Síntese da dimensión do bloque E

En canto á **importancia dos materiais no Proxecto de Centro** destacamos os seguintes resultados de análise:

Un de cada tres docentes (en porcentaxe similar por especialidades). melloraría o proxecto educativo na cuestión dos materiais. A maior parte das/os que ven esta necesidade pertencen ás zonas urbanas e teñen entre 31 e 50 anos (34,80%).

Un de cada cinco docentes descoñece como aparecen os materiais musicais no proxecto educativo, e polo tanto, non se tiña preocupado, anteriormente, por este tema. Pertencen sobre todo á 2ª etapa (de transición) e son das zonas semiurbanas galegas.

Un de cada catro docentes pensa que o proxecto educativo reflicte de maneira positiva os materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Un de cada sete pensa que é adecuado (pertencen á 3ª etapa) e na maior parte traballan na costa urbana.

En canto á **importancia dos materiais na aula** destacamos os seguintes datos:

A maior parte das/os docentes indican que os materiais no seu ensino musical son importantes (case a metade) ou bastante importantes (algo menos da metade). A análise dos resultados da consulta por especialidade indican que máis docentes de música consideran importantes os materiais que utilizan no seu labor musical na etapa infantil (cunha diferenza aproximada dun 12%)

Os resultados da análise segundo a idade mostran que os materiais son importantes para os docentes para as/os docentes máis novas/os (máis da metade deste grupo) e para as/os que teñen entre 34 e 40 anos (máis da metade deste grupo).

Os resultados da análise segundo a “zona de análise” indican que as/os docente que consideran que dan importancia aos materiais cos que realizan o seu labor musical en infantil están sobre todo nas zonas de interior semiurbanas, seguidas/os das/os das zonas de interior urbana, que pensan que consideran de maneira bastante importante os materiais. As/Os que conceden pouca importancia aos materiais no labor de ensino musical en infantil están sobre todo nas zonas do rural (na costa un 5,05% e no interior un 5,08%), e é unha minoría.

Este resultados sobre os materiais no proxecto indican aspectos da docencia e da organización dos centros que é necesario tomar en consideración, con urxencia:

- Individualismo docente.
- A baixa calidade formativa.
- A baixa participación e colaboración docente.
- Etc.

En canto a análise do **predominio dos materiais didácticos e musicais na aula infantil especificamente impresos**, destacamos os seguintes resultados. A análise dos resultados presenta os materiais de elaboración propia como o material máis utilizado, seguido das Unidades Didácticas e a Guía globalizada de infantil (pola metade das/os docentes, en cada caso) Os materiais menos utilizados son os especificamente musicais, que sobre todo utilizan as/os docentes de música.

As Unidades Didácticas ou Traballos por Proxectos, que a/o docente entende como un modo de traballar tradicionalmente asociados á etapa infantil, e cunha importante carga innovadora, son utilizados pola/o docente especialista de infantil e musical por catro de cada cinco docentes.

Os datos tamén indican que a/o docente de infantil comprende que a música é unha tarefa que lle corresponde e ao non atopar material de calidade entre os seus materiais opta por utilizar material especificamente musical (o 50% utiliza manuais de música e o 40,85% programas especificamente musicais. Pola súa banda, a/o docente de música non soe utilizar os materiais dirixidos á infantil, só o 8% utiliza a guía globalizada de infantil. Sobre todo utiliza material propio. Estes materiais, de elaboración propia son utilizados por unha docencia con experiencia e polas súas características innovadoras, en relación á súa idade, entre os 34 e 40 anos, sobre todo como material de elaboración propia (o 65,83%), ou no desenvolvemento de traballos por proxectos (o 21,23%), sendo o grupo máis numeroso o que ten entre 41 e 50 anos (o 22,22%).

Segundo as zonas de traballo destacamos, segundo os resultados da análise desta variable, que nas zonas de interior urbana o profesorado utiliza sobre todo os materiais de elaboración propia (o 60,98%), as unidades didácticas (o 58,54%) e as guías globalizadas (o 56,54%). Na costa urbana (o 25,37%) e na semiurbana (o 35,37%) destaca o profesorado que utiliza o traballo por proxectos para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais:

Por outro lado, os resultados indican que a maior parte das respostas dos enquisados (o 44,54%) din que “a música aparece de xeito pouco importante no material”.

Segundo a análise dos datos por especialidade, os resultados indican que as/os docentes de infantil non prestan especial atención á música nos materiais impresos, nin ao seu tratamento, mentres que, o profesorado de música si parece preocupado por este tema. A maior parte do profesorado de infantil (o 81,58%) que responde á pregunta indica que no seu material impreso non aparece a música como contido específico e máis o 83,40% di que a música aparece de maneira pouco importante. Pouco máis da metade (o 57,97%) di que é un contido importante no material. En troques o profesorado de música indica, no 40,58% que a música é un contido importante nos materiais que utiliza e só o 14,62% di que aparece de maneira pouco importante. Así e todo, ata o 18,42% do profesorado de música di que os materiais impresos que utiliza non contan coa música como contido específico

Son máis as/os que teñen entre 34 e 40 anos as/os que pensan que os seus materiais dan importancia ao contido musical. Entre os 28 e 33 son máis os que pensan que o seu material non conta coa música como contido (o 8,22%). A análise do lugar no que traballan os resultados da consulta de análise indican que onde máis docentes pensan que os seus materiais non conta coa música como contido específico é nas zonas de interior urbanas (o 9,76%), mentres que onde máis docentes pensan que teñen un material impreso que conta como música como un contido importante están nas zonas de interior rural (o 20,34%).

Para a maior parte das/os enquisados os materiais impresos consideran a música de maneira pouco importante (o 44,54%). Segundo a especialidade a importancia da música nos materiais impresos utilizados é diferente, sendo da maior importancia para as/os de música que para as/os de infantil (21,37% fronte ao 9,37%).

En canto á **suficiencia dos materiais no deseño, o programa e as decisións docentes**, destacamos os seguintes resultados (P.37): Os materiais que gozan de maior suficiencia (suma de “suficiente” e “máis que suficiente”) son a Guía didáctica (42,41%), o libro de fichas (41,16%) e o proxecto editorial (34,98%), o que nos indica que os materiais máis coñecidos para a/o docente son os elaborados e validados externamente (polas editoriais). O material máis insuficiente é o que ten que ver co traballo por proxectos (un 19,17%) e o das unidades das revistas (un 23,91%) o que nos indica unha baixa renovación da información e innovación por parte da docencia enquisada.

En cando á suficiencia no desenvolvemento de tarefas dos materiais obtivemos as seguintes percepcións docentes (P. 38): Os materiais dirixidos á

docencia, en xeral considéranse suficientes (26,35%), así como tamén os materiais multimedia (30,42%) destacando ademais, que son máis que suficientes estes últimos materiais para o 44,09% das/os enquisadas/os. Os materiais que pensan que son insuficientes son os dirixidos ás/aos nenas/os (un 27,32%) e os materiais musicais (un 24,18%).

En cando á **utilización dos materiais musicais** (P.39) no programa didáctico da aula infantil, é sobre todo como un recurso integrado nas Unidades Didácticas da programación xeral da etapa, un 58,72% do profesorado indica que é utiliza estes materiais desta maneira aló menos unha á semana. O 37,95% do profesorado utiliza estes materiais, como un recurso propio e independente, exclusivamente musical, aló menos unha vez na quincena. Unha vez ao ano o 44,23% do profesorado utiliza os materiais musicais para a realización de eventos públicos e/ou o 40,85% como un recurso complementario.

- **como recurso complementario** é utilizado con máis frecuencia polo profesorado de infantil (unha vez á semana o 13,35% fronte a un 9,16%), aínda que o 16,79% do profesorado de música, utiliza os materiais musicais como complemento aló menos unha vez por quincena. entre os 28 e os 40 anos (entre o 16,44% e o 15%), o grupo que utiliza con maior frecuencia (semanal) os materiais musicais, son os que teñen entre 22 e 33 anos (un 16,44%). A utilización dos materiais nestas zonas, indican do profesorado que si utiliza estes materiais no rural, na costa o utilizan quincenalmente (15,15%) e no interior, sobre todo trimestralmente (38,98%). Nas zonas semiurbanas estes materiais tenden a utilizase semanalmente, na costa (o 14,63%) e no interior (o 17,86%). Nas zonas urbanas de costa utilízano o 27,59% aló menos unha vez no curso e no interior, a preferencia é quincenal, o 12,20%.

- **como recurso propio e independente**, exclusivamente musical é sobre todo quincenal (a/o mestra/e de infantil nun 26,23% e a/o mestra/e de música nun 41,22%): quincenalmente, teñen entre 34 e 40 anos (o 31,67%) e entre 41 e 50 anos (o 33,92%). Destaca a costa urbana como a que menos (25,62% fronte a semiurbana ou rural, o 31,71% e 31,31% respectivamente) e a interior urbana como a que máis (41,46% fronte á semiurbana ou rural, o 27,38% e 30,51% respectivamente).

- **como recurso integrado no resto dos contidos** das Unidades Didácticas da programación xeral de infantil é utilizado pola metade (50,82%

semanalmente) do profesorado de infantil, mentres que supera en pouco unha cuarta parte do profesorado de música (o 29,77% quincenalmente) que usa os materiais musicais integrados no resto das aprendizaxes globais de infantil: En relación á idade, observamos que en todas predomina a utilización semanal, pero sobre todo entre os 28 e 33 anos (50%): cunha frecuencia semanal, está nas zonas semiurbanas (o 50% do profesorado nas zonas de costa, e o 48,81% no interior). Onde menos frecuente é a utilización dos materiais é no rural.

- **como recurso ligado aos eventos públicos** é sobre todo trimestral, coincidindo probablemente coas diferentes festividades locais, nacionais e internacionais de interese para as/os infantés. A/O docente de infantil predomina nesta utilización de maneira trimestral (46,60% sobre 40,46%), mentres que a/o docente de música no curso (30,53% sobre 26,23%). Sobre todo, son as/os máis novos as/os que máis parecen utilizar a música como recurso nos eventos trimestralmente, o 54,11% entre os 28 e 33 anos e o 51,11% entre os 21 e 27 anos. O lugar onde predomina utilización destes materiais ligados a eventos públicos é no rural (50,51% na costa e o 49,15% no interior).

6.2.7. Dimensión do bloque F. Colaboración, selección e elaboración dos materiais didácticos e musicais

Este bloque, composto de seis preguntas, aborda aspectos básicos que inflúen no coñecemento, utilización e valoración dos materiais, as características de relación entre iguais, que teñen que ver coa calidade docente e dos materiais didácticos e musicais.

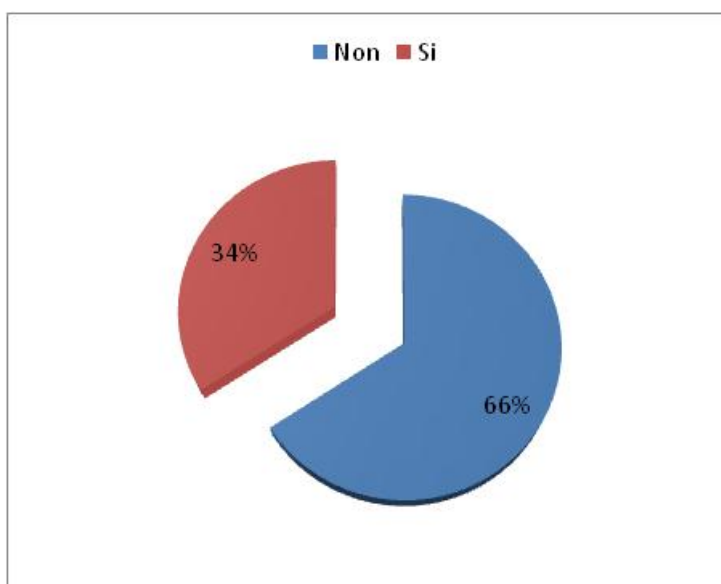
Se no Bloque anterior (o “bloque E”) preguntamos polo coñecemento do Proxecto de Centro (Pregunta 33), agora queremos saber cal é a relación da/o docente con estes materiais curriculares impresos relacionados co seu centro educativo, no que desenvolve o seu labor e no que se abordar (ou deberan abordarse) os temas relacionados de maneira máis achegada aínda cos materiais.

A. López (2005) ou Cano Tornero (2007, p.64, 147, 173 e 271) falan da colaboración docente como necesidade de coordinar a elaboración dos materiais, como forma de convivencia docente e necesaria competencia, para chegar a desenvolver un labor conxunto e integrado na comunidade educativa, como parte

dela. Que algo máis da metade dos mestres non contribúa no desenvolvemento do proxecto de centro, di moito do tipo de actividade que desenvolvemos a diario.

6.2.7.1. *Percepción da elaboración dos documentos de centro: Proxecto Educativo e Proxecto de Curricular (Pregunta 40)*

A **pregunta 40** “Contribuíu vostede na elaboración do Proxecto Educativo e/ou Proxecto Curricular do seu centro?” ten que ver coa colaboración na elaboración do material curricular impreso que supón o Proxecto Educativo e o Proxecto Curricular, como documentos identitarios do centro no que a/o docente. Os resultados revelan que só un 34% tivo que ver de maneira directa cos materiais que contextualizan o currículo do centro, tal e como vemos na Gráfica 97 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro:



Gráfica 97 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro

Segundo a especialidade docente, os datos indican que son máis as/os docentes de infantil as/os que contribúen na elaboración dos materiais curriculares impresos relacionados co centro (proxecto educativo e proxecto de centro), o 35,83% fronte a un 30,53%:

Docente	Non	Si
Mestre de Educación Infantil	64,17%	35,83%
Mestre de Educación Musical	69,47%	30,53%

Táboa 245 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por especialidade

A análise dos resultados en función da situación administrativa indica que as/os que máis participan son as/os que teñen o destino definitivo no centro (o 39,59%) e as/os que menos as/os que levan menos tempo no centro (responden negativamente o 90,32%):

Situación administrativa	Non	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	60,44%	39,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	83,33%	16,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	85,00%	15,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	90,32%	9,68%

Táboa 246 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por situación administrativa

A análise dos resultados en función da idade, mostra que as/os de maior experiencia son as/os que máis contribúen na elaboración deste documentos de centro:

Idade	Non	Si
21-27	83,72%	16,28%
28-33	80,14%	19,86%
34-40	68,33%	31,67%
41-50	56,14%	43,86%
>=51	42,19%	57,81%
(en blanco)	66,67%	33,33%

Táboa 247 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por idade

A análise dos resultados en función das zonas comarcais indican que onde máis participan é na costa rural (33,33%) e no interior urbanos (41,46%):

Zona Comarcal	Non	Si
Costeira Rural	66,67%	33,33%
Costeira Semiurbana	67,07%	32,93%
Costeira Urbana	67,00%	33,00%
Interior rural	71,19%	28,81%
Interior Semiurbana	60,71%	39,29%
Interior Urbana	58,54%	41,46%

Táboa 248 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por zona

A análise dos resultados en función do centro indica que nos CPR (66%) e nas Unitarias (55%) é onde máis docentes participan, mentres que nos CPI (18,60%) e CEE (20%) onde menos:

Centro	Non	Si
CEE	80,00%	20,00%
CEIP	74,37%	25,63%
CPI	81,40%	18,60%
CPR	33,33%	66,67%
CRA	64,00%	36,00%
Unitarias	44,26%	55,74%

Táboa 249 - Porcentaxe de colaboración na elaboración do proxecto de centro por tipo de centro

A **nivel xeral**, os resultados indican que a permanencia no centro e a experiencia propician que a/o docente participe na elaboración dos documentos conxuntos do centro. Destaca a participación das/os definitivas/os nun 39,56%, e a das/os maiores de 51 anos, nun 57,81%. Así e todo, a participación global é baixa, chegando ao 34% das/os enquisadas/os, avantaxando o profesorado de infantil (tan só nun 5,3% sobre o de música).

Os centros educativos nos que o profesorado máis participa son o CPR (66%) e as Unitarias (55%). No primeiro caso, posiblemente, porque a permanencia docente, moitas veces, depende do desenvolvemento do seu labor, e o coñecemento do centro contribúe a unha maior calidade docente. No segundo caso, posiblemente, porque as/os docentes que están neses centros son as/os únicos que poden facelo. En troques, os CPI (18,60%) e CEE (20%) é onde menos participan neste labor. Probablemente porque, no primeiro caso a implicación na etapa infantil é considerada, por tradición a menos importante. No segundo caso, porque debido a importancia da especificidade do alumnado que asiste a estes centros, as características contextuais e curriculares do mesmo pasan a un segundo plano.

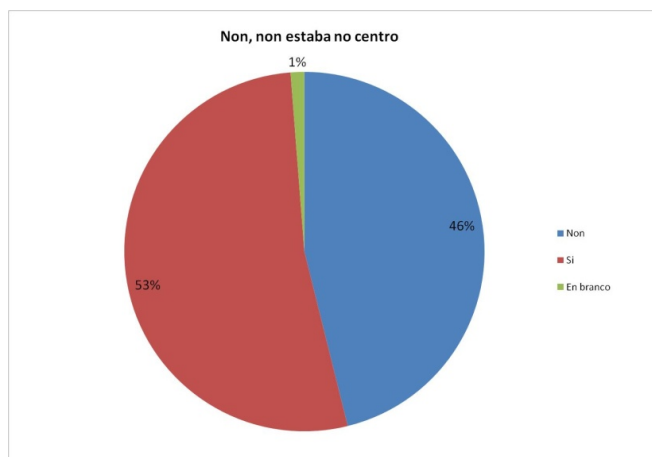
A análise dos datos tamén revela que son as zonas de interior urbana (41,81%) e semiurbana (39,29%) onde máis participación hai. Onde menos é no interior rural (28,82%). Como vemos a oscilación é elevada en relación á costa, onde teñen unha participación similar, en torno ao 33%.

Na elaboración, inflúe sobre todo, a situación do docente, a súa implicación e o tipo de centro. Segundo os datos desta fase, observamos que as variables que afectan a esta colaboración parecen estar relacionadas coa *permanencia no centro* e/ou *carácter definitivo do docente* (os maiores de 40 anos si teñen colaborado de xeito significativo).

A continuación presentamos as xustificación alegadas polos docentes que responderon esta pregunta. Propiciamos que o profesorado poida indicar a súa contribución na elaboración dos materiais curriculares impresos relacionados co centro.

A **pregunta 40.1. *Non, eu non estaba no centro cando se elaborou*** fai referencia ao momento en que se elaboran estes documentos. É importante ter en conta a importante mobilidade docente que se da cada ano no concurso de traslados. Como vemos, ata un 53% do profesorado indica que non estaba presente na súa elaboración. Tendo en conta, ademais, que cada ano debe revisarse este

documento, a realidade da resposta parece indicar que isto non se fai coa regularidade que debera nos centros educativos galegos:



Gráfica 98 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración

Como cabía esperar, as/os docentes provisionais, en prácticas e substitutas/os son as/os que máis alegan esta resposta:

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	45,11%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	75,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	83,33%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	85,48%

Táboa 250 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por situación administrativa

En relación á idade, son as/os máis novas/os as/os que consideran que teñen este problema:

Idade	SI
21-27	67,44%
28-33	69,86%
34-40	57,50%
41-50	42,69%
>=51	17,19%

Táboa 251 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por idades

Os resultados da “zona de análise” revelan que existen diferencias, sobre todo entre a costa e o interior:

Comarca	Non	Si
Costeira Rural	45,45%	52,53%
Costeira Semiurbana	41,46%	57,32%
Costeira Urbana	45,32%	54,19%
Interior rural	38,98%	61,02%
Interior Semiurbana	57,14%	42,86%
Interior Urbana	48,78%	43,90%

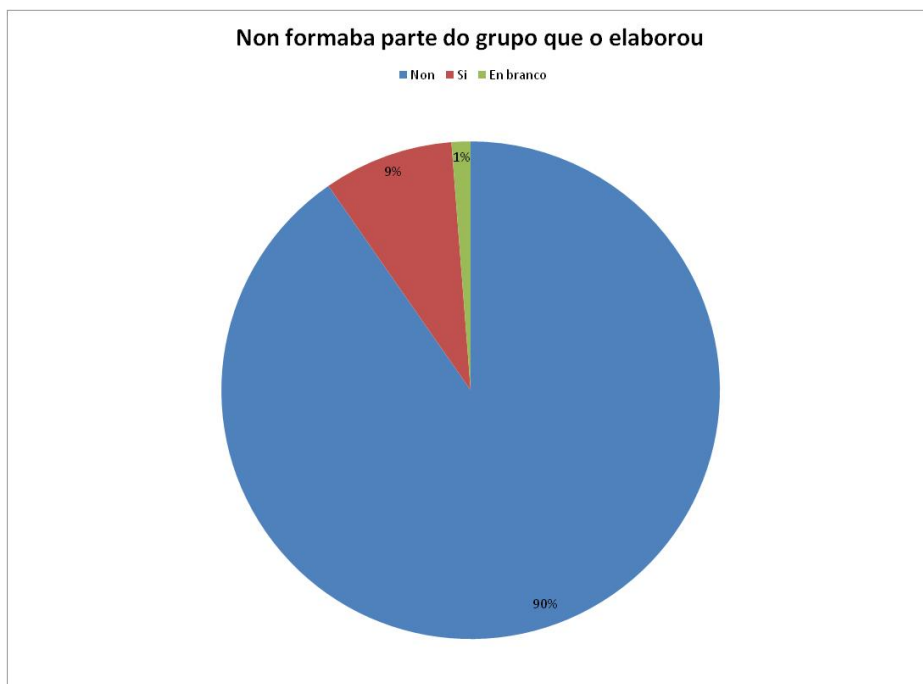
Táboa 252 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por zona

En relación ao centro educativo, onde máis alegan esta razón e nos CEE (80%), nos CPI (69,77%) e nos CEIP (60,45%):

Centro:	Non	Si
CEE	20,00%	80,00%
CEIP	37,88%	60,45%
CPI	30,23%	69,77%
CPR	80,00%	20,00%
CRA	52,00%	48,00%
Unitarias	63,93%	34,43%

Táboa 253 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non estaban no momento da súa elaboración por tipo de centro

A **Pregunta 40.2. Non eu non formaba parte do grupo que o elaborou** fai referencia ao grupo que asume a responsabilidade de elaborar estes documentos, en consenso co resto da docencia que intervéñen nas labores do centro educativo. Neste caso, só o 9% do profesorado enquisado indica que non colabora porque non forma parte daquel grupo, o que, *a priori* nos fai pensar que a/o docente é consciente da importancia de colaborar neste documento e de que a súa elaboración non é cousa duns poucos ou poucas, normalmente implicadas/os nas labores directivas do centro.



Gráfica 99 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou

Segundo a situación administrativa, as/os docentes que máis alegan a cuestión de non participar na elaboración dos materiais relacionados co centro, son definitivos (10,22%) e substitutos (3,23%). Isto responde á realidade dos últimos anos na nosa Comunidade Autónoma, onde a docencia máis veterana parece implicarse menos por falta de incentivos, e as/os máis novas/os parecen imitar esta “conduta” onde predomina a importancia da recompensa:

Situación administrativa	SI
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	10,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	3,23%

Táboa 254 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por situación administrativa

A análise da idade revela que o profesorado que máis alega a non colaboración por non formar parte do equipo responsable son as/os que teñen máis de 51 anos (10,94%), seguidos das/os que teñen entre 34 e 40 anos (o 10,83%) e as/os máis novas/os (9,30%):

Idade	SI
21-27	9,30%
28-33	7,53%
34-40	10,83%
41-50	7,60%
>=51	10,94%

Táboa 255 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por idade

A análise da zona revela que o profesorado que máis alega a non colaboración por non formar parte do equipo responsable están no rural de costa o 10,10%) e nas zonas semiurbanas de interior (14,29%) e rurais (10,17%):

Zonas comarcais	SI
Costeira Rural	10,10%
Costeira Semiurbana	3,66%
Costeira Urbana	7,88%
Interior rural	10,17%
Interior Semiurbana	14,29%
Interior Urbana	2,44%

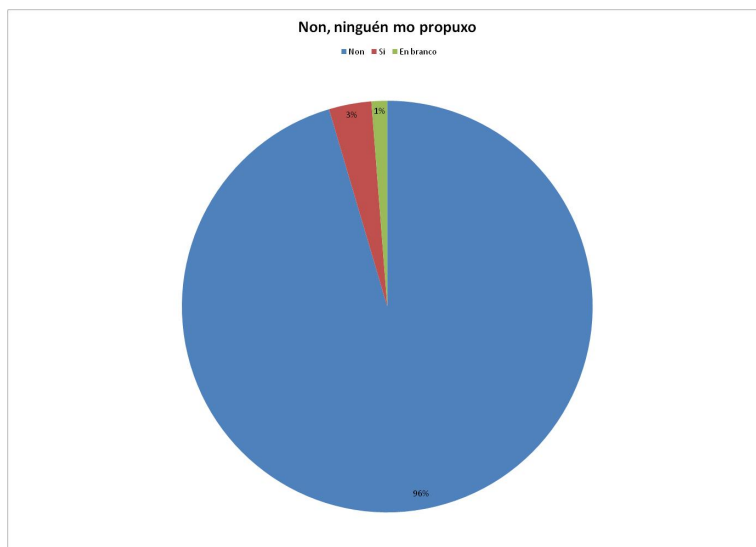
Táboa 256 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por zona

A análise do centro revela que o profesorado que máis alega a non colaboración por non formar parte do equipo responsable está nos CRA (16%) e nos CPI (13,95%):

Centro	Non	Si
CEE	100,00%	0,00%
CEIP	90,53%	7,80%
CPI	86,05%	13,95%
CPR	90,67%	9,33%
CRA	84,00%	16,00%
Unitarias	93,44%	4,92%

Táboa 257 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque non formaba parte do grupo que o elaborou por tipo de centro

A Pregunta 40.3. **Non, ningún mo propuxo** fai referencia á responsabilidade profesional por realizar este labor e a súa importancia no mesmo. Neste caso só o 3% responde que non elabora estes documentos por esta razón:



Gráfica 100 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo

Segundo a idade, a docencia que máis alega esta situación ten máis de 51 anos (9,38%), e entre 21 e 27 anos (6,98%):

Idade	Non	Si
21-27	93,02%	6,98%
28-33	100,00%	0,00%
34-40	98,33%	1,67%
41-50	94,15%	4,09%
>=51	85,94%	9,38%

Táboa 258 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo por idade

Segundo a zona comarcal, destaco interior (urbano un 4,88% e semiurbano un 4,76%) e a costa (urbana un 3,45% e semiurbana 3,66%):

Comarca	Non	Si
Costeira Rural	96,97%	1,01%
Costeira Semiurbana	95,12%	3,66%
Costeira Urbana	96,06%	3,45%
Interior rural	96,61%	3,39%
Interior Semiurbana	95,24%	4,76%
Interior Urbana	87,80%	4,88%

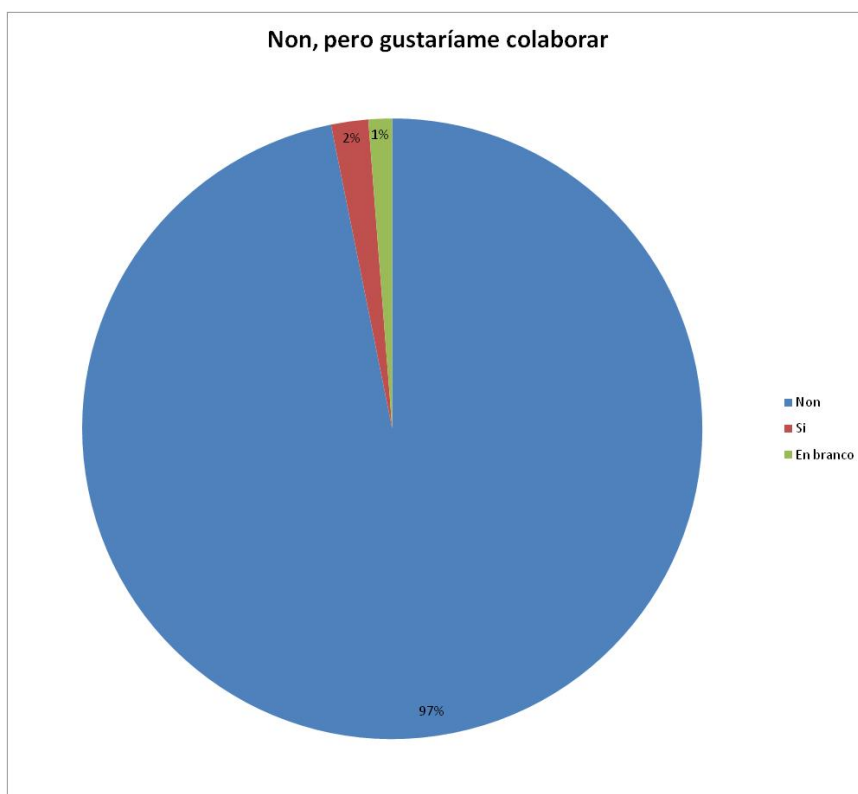
Táboa 259 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo por zona

Segundo o tipo de centro, as/os que máis dan esta xustificación están nos CPR (4%) e os CEIP (3,90%):

Centro	Non	Si
CEE	100,00%	0,00%
CEIP	94,43%	3,90%
CPI	97,67%	2,33%
CPR	96,00%	4,00%
CRA	100,00%	0,00%
Unitarias	96,72%	1,64%

Táboa 260 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro porque ninguén mo propuxo por tipo de centro

A Pregunta 40.4. **Non, pero gustaríame colaborar** fai referencia á importancia que concede o docente, que alega a súa intención de colaborar no futuro. Só o 2% das/os que non participaron querería participar, das/os cales o 2,29% é de música e o 1,87% de infantil.



Gráfica 101 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría

En canto a análise da Situación administrativa os datos revelan que a quen máis lle gustaría participar é á/ao provisional (5%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	1,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	1,61%

Táboa 261 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría por situación administrativa

A idade na que máis lles gustaría está entre os 28 e 33 anos (4,11%):

Idade	Si
21-27	2,33%
28-33	4,11%
34-40	0,83%
41-50	1,75%
>=51	0,00%

Táboa 262 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría por idade

En relación aos centros, é nos CPI onde a máis docentes lles gustaría participar:

Centro	Non	Si
CEE	100,00%	0,00%
CEIP	96,10%	2,23%
CPI	93,02%	6,98%
CPR	100,00%	0,00%
CRA	100,00%	0,00%
Unitarias	98,36%	0,00%

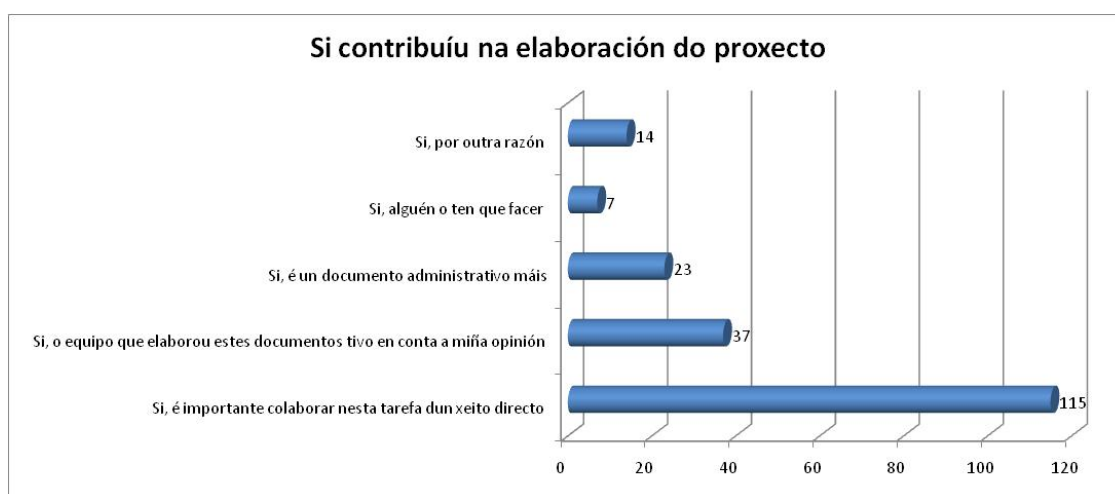
Táboa 263 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na elaboración do proxecto de centro pero lles gustaría por tipo de centro

A Pregunta 40.5. **Non, outra razón...** representa o 1,93% das respostas obtidas nesta pregunta 40. A análise dos datos revela que as/os docentes que non participaron na elaboración dos materiais curriculares impresos relacionados co centros (P.C. e P.E) non o fan por:

- *Falta de coñecementos: colaboraría se tivera coñecementos axeitados*
- *Pendente da nova normativa: está pendente de revisión*
- *Falta de necesidade: estou soa; non había esta aula ata este ano*
- *Inexistencia: Non foi elaborado*
- *Non pertenza ao claustro (posiblemente docente itinerante): non son profesora do centro*

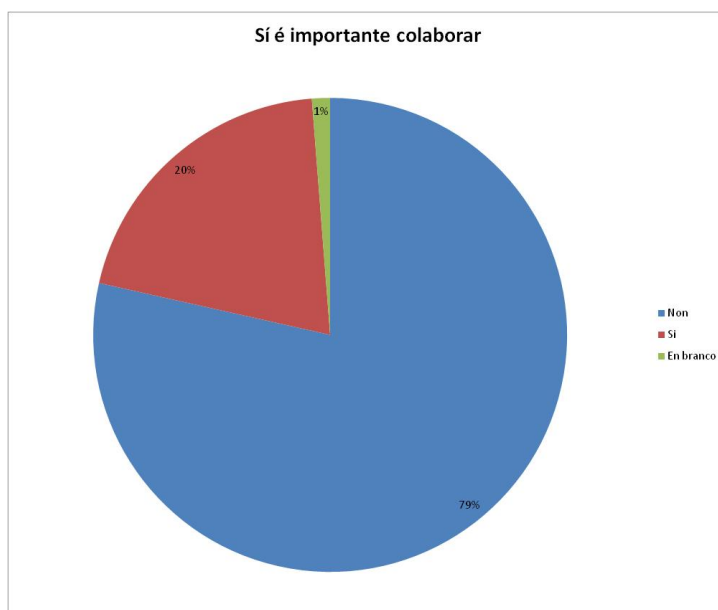
Como **conclusións desta parte** das alegación en negativo, podemos dicir que a maior parte das/os docentes, non participan, porque din que non están (53%), seguidas/os das/os que alegan que non formaban parte do equipo (9%) ou que ninguén llo propuxera (3%). No profesorado de música predominan as respostas relacionadas coa estancia ou a proposta, mentres que para a/o docente de infantil predomina a opinión das/os que non formaban parte do equipo principal. En canto á situación administrativa, sobre todo alegan non estar as/os que están en situación de prácticas ou substitución; as/os que non formaban parte do equipo son sobre todo as/os que están en prácticas e provisionais; e ás/aos que non lles fora proposto son sobre todo provisionais e en prácticas. En canto á idade, son os máis novos os que alegan que non estaban cando se fixo este material; son as/os máis maiores (o 10,94% teñen máis de 51 anos) as/os que alegan que non formaban parte dese equipo e os novos (entre 21 e 27 anos o 9,30% e entre os 34 e 40 anos o 10,83%) e algo similar ocorre entre os que comentan que ninguén llelo propuxo (entre os 21 e 27 anos o 6,98% e as/os maiores de 51 anos o 9,38%).

A continuación analizamos as razóns alegadas das respostas positivas da docencia enquisada.



Gráfica 102 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro

A **Pregunta 40.6. Si, é importante...** fai referencia á importancia de colaborar no desenvolvemento destes documentos de maneira directa, non só para coñecer de primeira man os contidos do mesmo, senón, e sobre todo, para poder contribuir no mesmo, coa nosa opinión docente. A análise revela que un 20% considera que é importante facelo por este motivo.



Gráfica 103 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante

A análise da situación administrativa indica que a/o docente definitivo (23,56%) seguido da/o provisional (10%) pensan neste motivo:

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	23,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	6,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	4,84%

Táboa 264 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por situación administrativa

A análise da idade revela que as/os docentes que pensan que participan porque é importante participar teñen máis de 40 anos:

Idade	Si
21-27	4,65%
28-33	9,59%
34-40	18,33%
41-50	29,82%
>=51	31,25%

Táboa 265 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por idade

Segundo o lugar no que traballan é no urbano de interior onde predomina esta resposta (29,27%) e na costa rural (20,20%):

Comarca	Si
Costeira Rural	20,20%
Costeira Semiurbana	19,51%
Costeira Urbana	17,73%
Interior rural	22,03%
Interior Semiurbana	21,43%
Interior Urbana	29,27%

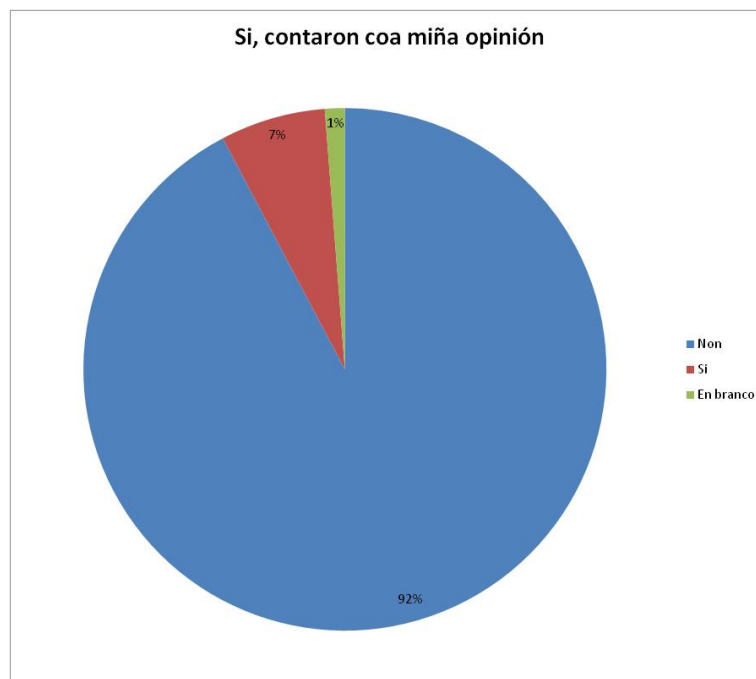
Táboa 266 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por zona

A análise do Centro indica que onde máis participan por este motivo é nos CPR (52%) seguidos das Unitarias (22,95%):

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	14,21%
CPI	11,63%
CPR	52,00%
CRA	20,00%
Unitarias	22,95%

Táboa 267 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque consideran que é importante por tipo de centro

Pregunta 40.7. ***Si, o equipo que elaborou o documento tivo en conta a miña opinión...*** fai referencia ao interese da opinión da/o docente aínda que non pertenza ao equipo principal, e sobre todo por isto. Só o 7% das/os que participan o fan por este motivo, o que nos fai cuestionar a maneira de elaborar estes documentos, e o consenso alcanzado nos mesmos:



Gráfica 104 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión

Como vemos, en relación á especialidade o 7,73% do profesorado de infantil indica que contaron coa súa opinión fronte a un 3,05% do de música:

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	7,73%
Mestre de Educación Musical	3,05%

Táboa 268 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por especialidade

En canto á situación administrativa, as/os docentes que máis responden esta cuestión son as/os provisionais (10%) e as/os definitivas/os (7,33%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	7,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	1,61%

Táboa 269 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por situación administrativa

No que respecta ás idades, vemos que son as/os máis maiores quen pensa que colaboraron porque contaron coa súa opinión:

Idade	Si
21-27	4,65%
28-33	3,42%
34-40	1,67%
41-50	7,60%
>=51	18,75%
(en branco)	12,50%

Táboa 270 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por idade

A análise das zonas comarcais indica que as/os que máis participan por estes motivos están no interior semiurbano (10.71%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	5,05%
Costeira Semiurbana	4,88%
Costeira Urbana	7,39%
Interior rural	1,69%
Interior Semiurbana	10,71%
Interior Urbana	7,32%

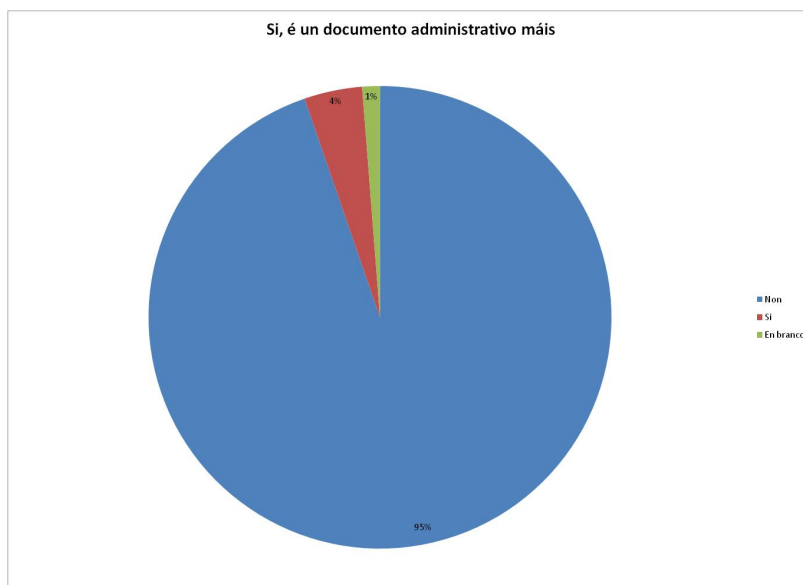
Táboa 271 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por zona

A análise segundo o tipo de centro indica que as/os centros onde máis docentes participan porque contan coa súa opinión é nos CPR (10,67%) e nos CRA (12%):

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	5,29%
CPI	6,98%
CPR	10,67%
CRA	12,00%
Unitarias	6,56%

Táboa 272 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque contaron coa súa opinión por tipo de centro

Na **pregunta 40.8. Si, é un documento administrativo máis**, evidentemente, este material constitúe ademais documentación administrativa que o centro debe dispor, neste sentido, os datos revelan que só un 4% pensa que é un documento máis.



Gráfica 105 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis

Por especialidades a análise revela que é máis do dobre o profesorado de música que realiza este labor colaborativo por “obriga administrativa”:

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	3,28%
Mestre de Educación Musical	6,87%

Táboa 273 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por especialidade

Segundo a situación administrativa, todos/as as que responden estas motivacións son definitivas/os:

Situación laboral	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	5,11%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	0,00%

Táboa 274 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por situación administrativa

Pola idade, son as/os maiores de 51 anos as/os que máis responden esta cuestión, seguidas/os das/os que teñen entre 34 e 40 anos:

Idade	Si
21-27	0,00%
28-33	1,37%
34-40	5,83%
41-50	2,92%
>=51	12,50%

Táboa 275 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por idade

Segundo os resultados da análise comarcal, son os centros das zonas semiurbanas onde máis dan esta resposta:

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	2,02%
Costeira Semiurbana	4,88%
Costeira Urbana	3,94%
Interior rural	5,08%
Interior Semiurbana	5,95%
Interior Urbana	2,44%

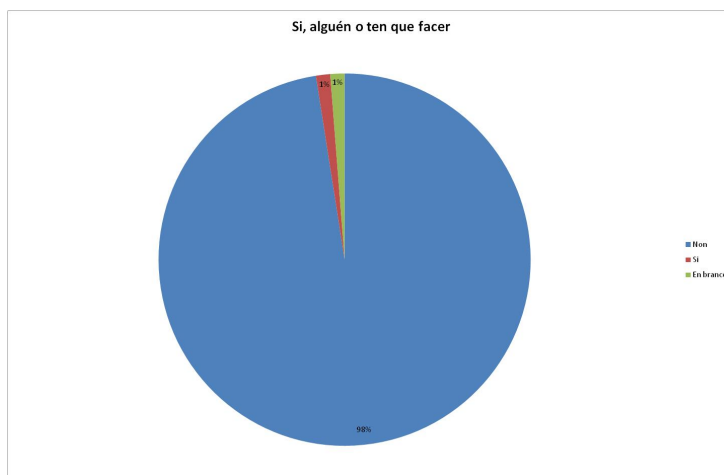
Táboa 276 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por zona

Os centros nos que as/os docentes máis participan por motivos administrativos están nos CPR (8%) e Unitarias (9,84%):

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	2,79%
CPI	2,33%
CPR	8,00%
CRA	0,00%
Unitarias	9,84%

Táboa 277 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque é un documento administrativo máis por tipo de centro

Pregunta 40.9. Si, alguén o ten que facer... É unha expresión que nos centros educativos escoitamos a cotío, así e todo, na nosa enquisa só un 1% pensa que colabora na elaboración do Proxecto Educativo e/ou Proxecto Curricular do centro por este motivo:



Gráfica 106 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer

Segundo a especialidade, é a docencia de infantil á que máis responde esta cuestión (1,64%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	1,64%
Mestre de Educación Musical	0,00%

Táboa 278 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por especialidade

Son as/os maiores de 51 as/os que opinan que alguén o debe facer:

Idade	Si
21-27	0,00%
28-33	0,00%
34-40	1,67%
41-50	1,75%
>=51	3,13%

Táboa 279 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por idade

Destaca a costa rural (2,02%) e semiurbana (2,44%) e o interior rural (1,69%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	2,02%
Costeira Semiurbana	2,44%
Costeira Urbana	0,99%
Interior rural	1,69%
Interior Semiurbana	0,00%
Interior Urbana	0,00%

Táboa 280 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por zona

Onde máis responden isto é nas unitarias (8,20%) e algo nos CEIP (0,56%):

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	0,56%
CPI	0,00%
CPR	0,00%
CRA	0,00%
Unitarias	8,20%

Táboa 281 - Porcentaxe de docentes que si colaboran na elaboración do proxecto de centro porque alguén o ten que facer por tipo de centro

A **pregunta 40.10. Si, outra razón...** representa o 2,46% das respostas obtidas nesta pregunta 40. A análise dos datos revela que as/os docentes que participaron na elaboración dos materiais curriculares impresos relacionados co centros (P.C. e P.E) o fan por:

- *Estar no momento da súa elaboración:* “estámolo elaborando agora”.
- *Estar no momento da súa actualización:* “estamos a facer un novo. Estase a reelaborar actualmente. Na súa revisión”.
- *Por necesidade:* “estou soa; non teño compañeiros, son a responsable...”

Como **conclusión desta parte** das alegacións en positivo, expoñemos os seguintes resultados de análise. Ata un 20% das/os enquisadas/os pensan que a realización destes documentos é algo importante e que hai que facer de maneira directa. Ata un 9% manifesta que ten colaborado porque llo teñen pedido, e un 3% di que porque é un documento administrativo máis. Algo máis do 1% indica que alguén o ten que facer, sobre todo, como constatamos na análise cualitativa estas/es docentes están en centro moi pequenos ou Unitarias. Na maior parte dos casos, son docentes en situación definitiva no centro, isto concorda con que é a xente que mellor soe coñecer a súa situación e as características o mesmo. Así e todo, as/os

provisionais que participan valoran que se teña en conta a súa opinión no momento de elaborar estes documentos de centro. O lugar no que máis docentes pensan que é importante realizar estes materiais é na costa rural e no interior urbano, sobre todo, nos centro privados. Onde máis docentes valoran que se teña en conta a súa opinión é na costa urbana e no interior semiurbano, sobre todo nos CRA.

Onde máis docentes hai indican que é un documento administrativo máis é sobre todo na costa e no interior semiurbano, e nos centros de unitarias. Por último, onde máis docentes pensan que “alguén o ten que facer” é nas zonas de costa rural e semiurbana e no interior rural. En todos os casos destaca o grupo da docencia maior de 51 anos.

A **síntese da pregunta 40** sobre a elaboración dos materiais curriculares relacionados coa organización do centro indica que a maior parte da docencia non soe participar nestes documentos alegando que non estaba presente (53%), tendo en conta que debera ser revisable anualmente. Só o 20% pensa que hai que facelo porque son materiais importantes. O 9% non participa porque non forma parte do equipo coordinador de facelo e un 7% indica que ten colaborado porque lle estimaron a súa opinión. A maior parte das/dos que teñen participado son maiores de 40 anos, sobre todo con máis de 51 anos. As/Os provisionais son as/os que máis valoran que se tome en conta a súa opinión, pero non son as/os que máis participan, aínda que indican que si lle tería gustado colaborar, sendo un grupo de idade nova (entre os 28 e 33 anos).

Nas zonas urbanas é onde mellor valoran estes documentos (é importante, no interior urbano, o 29,27%; a opinión, na costa urbana, o 7,39%), nas semiurbanas (de costa e interior, en torno ao 5% respectivamente) e rurais é onde menos se valora (en torno ao 2%).

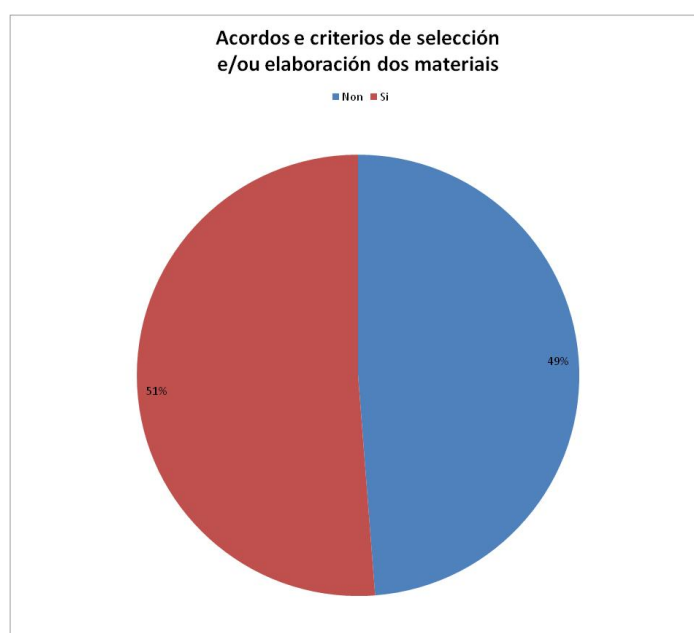
Sobre todo é nos CPI onde máis alegan que non estaban, sobre todo substitutos/as (o 69,77%) pero que lles tería gustado participar (6,98%) e provisionais; nos CRA non participan porque non formaban parte do equipo (16%); nos CPR onde non se lles propuxera (4%).

As porcentaxes son maiores na docencia das/os que teñen participado porque lles parecía importante e por ter valorado a súa opinión sobre todo en infantil, destacando a resposta de que é un documento administrativo entre a docencia de música. Destaca así mesmo a resposta da docencia de música en que non participaron porque non llelo propuxera ninguén, pero que tería participado de ser así.

6.2.7.2. *Percepción da colaboración docente en relación aos acordos na selección, deseño e avaliación dos materiais didácticos e musicais (Preguntas 41, 42, 43 e 44)*

Neste apartado incluímos as preguntas 41, 42, 43 e 44, relacionadas cada unha delas cun punto específico da selección, deseño e avaliación dos materiais, tendo en conta, ademais, a variable da colaboración docente, como aspecto fundamental para a análise deste apartado.

A **pregunta nº 41** “Nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais?” ten que ver co tempo e o espazo, que determina o establecemento de acordos e criterios para a adquisición e utilización dos materiais existentes ou adquiridos no centro.



Gráfica 107 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais

A Gráfica 107 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais indica que o 51,23% do profesorado manifesta que establece acordos sobre a elección dos materiais a utilizar no seu centro escolar. Tendo en conta que o ensino está baseado en materiais, que posibilitan a comprensión dos distintos contidos e a súa importancia, pensamos que non é un índice moi elevado.

Neste sentido, parécenos relevante comentar aquí a pregunta *desenvolve habitualmente traballos de investigación na aula sobre cuestións relacionadas cos “novos materiais curriculares impresos” que vostede utiliza na súa aula?* que

formulaba J. Rodríguez (2000, p. 657-658) e onde a maior parte dos docentes indican que non, nun 89,8%. Este autor refírese sobre todo e tendo en conta as actividades formativas de grupos e seminarios permanentes, onde o traballo é sobre todo colaborativo (véxase a nosa análise na pregunta 14), dalgunha maneira, parece que hai un cambio importante, en relación a esa colaboración, comparando (discretamente: salvadas as distancias e diferenzas de ámbolos dous estudos). Se enfrontamos estes datos, podemos deducir que, nestes nove ou dez anos de traballo de formación dos CFR, parece terse producido un cambio (xa sexa polo desenvolvemento de actividades de investigación do tipo das que indica J. Rodríguez (2000), como veremos máis adiante; xa sexa pola inadecuación dos materiais elaborados polas editoriais e a necesidade de revisalos, ou mesmo por unha necesaria coordinación docente na toma de decisións meditada e acordada sobre os materiais, a través da disposición adaptada da normativa prescritiva nos documentos de centro (como veremos na pregunta seguinte).

A continuación imos ir debullando a pregunta no estudo das diferentes variables que nos propuxemos analizar neste estudo.

Onde máis docentes indican que establecen acordos é no interior (no rural o 55,93% e nas zonas semiurbanas o 55,95%) e na costa semiurbana (58,54%). Onde menos nas zonas urbanas (na costa o 49,26% e no interior o 46,34%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	44,44%
Costeira Semiurbana	58,54%
Costeira Urbana	49,26%
Interior rural	55,93%
Interior Semiurbana	55,95%
Interior Urbana	46,34%

Táboa 282 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por zona

Os resultados da análise revelan que nos CRA é onde máis acordos sobre e elección dos materiais establecen, o 80% do profesorado, seguidos do profesorado dos centros privados (78,67%). Onde menos acordos realizan é nas Unitarias (42,62%) e nos CEIP (44,16%):

Centro	Si
CEE	60,00%
CEIP	44,85%
CPI	51,16%
CPR	78,67%
CRA	80,00%
Unitarias	42,62%

Táboa 283 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por tipo de centro

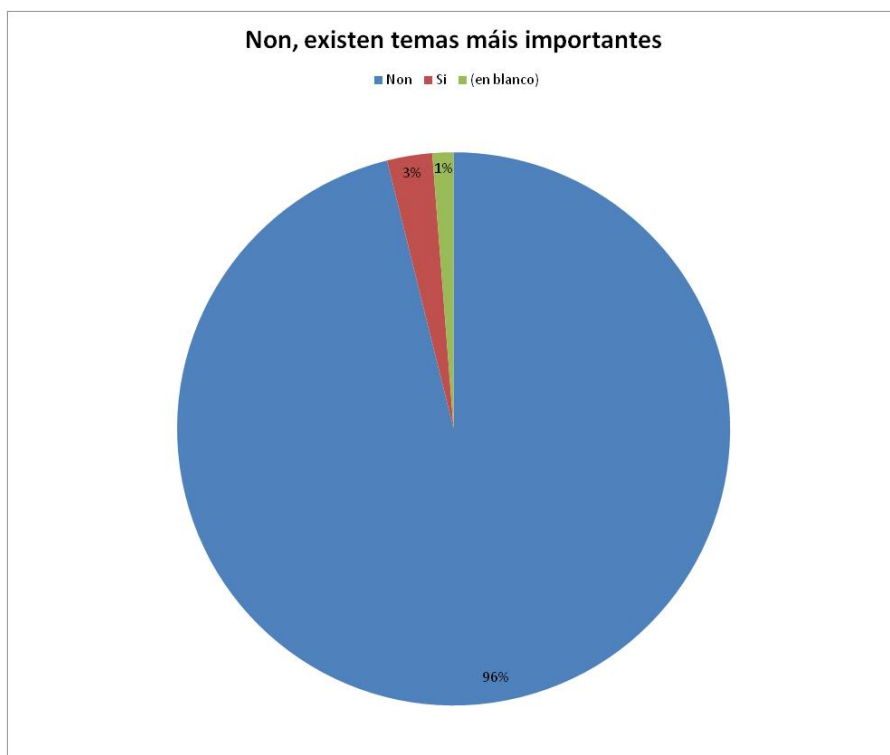
Como **resumo da pregunta 40** e para despois continuar a análise pormenorizada das motivacións do profesorado, podemos dicir que algo máis da metade do profesorado establece acordos na selección e elaboración dos seus materiais (51,23%), destacando o profesorado de infantil. Tendo en conta a importancia dos materiais na docencia, non parece un dato alentador, e revela un punto no que a investigación acción como forma de aprendizaxe docente debera de prestar atención urxente, na constitución do pensamento docente.

Son sobre todo definitivos/as (52%), aínda que a metade (50%) das/os provisionais e substitutas/os participan neste proceso. Este é un dato que revela a importancia dos materiais, sobre todo nos inicios da profesión docente, e onde podemos incidir formativamente ao longo da vida laboral docente.

A idade maioritaria ten entre 28 e 33 anos (54,79%) e están sobre todo no interior rural (55,93% e nas zonas semiurbanas (costa un 58,54% e interior un 55,95%). Nos centros de CRA é onde máis participan (o 80%) e onde menos nas Unitarias (42,62%) e nos CEIP (44,16%).

A continuación presentamos os resultados da consulta específica de cada resposta.

A **Pregunta 41.1 Non. Existen temas máis importantes a tratar** é respondida por un 3% da poboación enquisada.



Gráfica 108 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes

O 6,67% do profesorado en prácticas e o 5% dos provisionais pensan que hai outros temas antes que a elección dos materiais a establecer nas reunións:

Situación laboral	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	2,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	6,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	4,84%

Táboa 284- Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por situación administrativa

Teñen entre 28 e 33 anos a maior parte das/os que responden esta cuestión:

Idade	Si
21-27	2,33%
28-33	4,11%
34-40	3,33%
41-50	1,75%
>=51	1,56%

Táboa 285 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por idade

Están nas zonas de interior rural (5,08%) e de costa semiurbana (3,66%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	3,03%
Costeira Semiurbana	3,66%
Costeira Urbana	1,48%
Interior rural	5,08%
Interior Semiurbana	2,38%
Interior Urbana	2,44%

Táboa 287 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por zona

Sobre todo o profesorado que pensa que hai cousas máis importantes está nos CPI (9,30%):

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	2,23%
CPI	9,30%
CPR	1,33%
CRA	0,00%
Unitarias	3,28%

Táboa 288 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque existen outros temas máis importantes por tipo de centro

A pregunta 41.2. **Non, por falta de tempo** é respondida polo 5% das/os enquisados.



Gráfica 109 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo

Neste caso é o profesorado de infantil (5,62%) o que destaca sobre o de música (3,82%) alegando esta razón para non falar da elección dos materiais nas reunións:

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	5,62%
Mestre de Educación Musical	3,82%

Táboa 289 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por especialidade

O profesorado de máis idade (7,81%) é o que máis alega que non ten tempo para realizar esta tarefa:

Idade	Si
21-27	6,98%
28-33	4,79%
34-40	1,67%
41-50	6,43%
>=51	7,81%

Táboa 290 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por idade

Nas zonas de costa (no rural o 6,06% e no urbano o 7,88%) é onde máis docentes deixan de realizar a tarefa de elixir materiais nas reunións por falta de tempo:

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	6,06%
Costeira Semiurbana	1,22%
Costeira Urbana	7,88%
Interior rural	3,39%
Interior Semiurbana	3,57%
Interior Urbana	2,44%

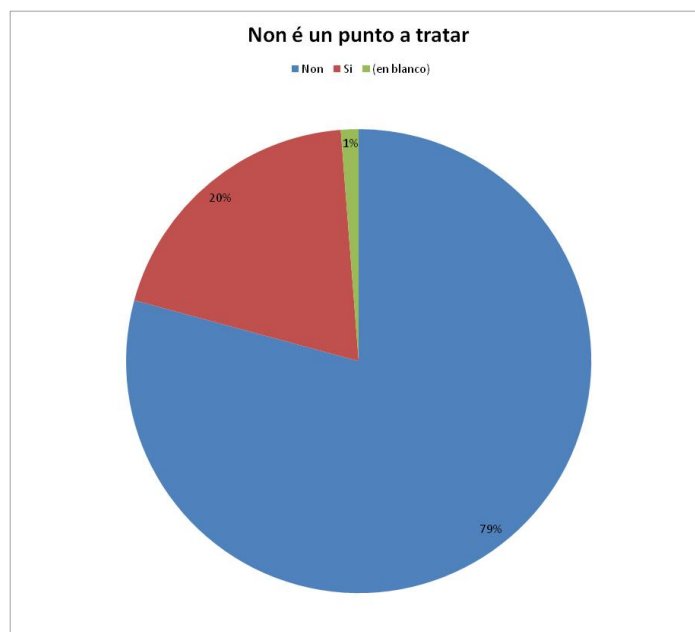
Táboa 291 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por zona

Son os CEIP (7,80%) nos que a docencia di non ter tempo para elixir os materiais nas reunións:

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	7,80%
CPI	0,00%
CPR	0,00%
CRA	0,00%
Unitarias	1,64%

Táboa 292 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais por falta de tempo por tipo de centro

A pregunta 41.3. **Non é un punto a tratar** é respondida polo 20% da poboación.



Gráfica 110 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar

O 30% das/os que dan esta resposta están en prácticas:

Situación laboral	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	19,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	30,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	20,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	16,13%

Táboa 293 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por situación laboral

Os datos indican que as/os que responden que non é un tema a tratar son as/os máis novos (23,26%) e as/os máis maiores (23,44%):

Idade	Si
21-27	23,26%
28-33	18,49%
34-40	19,17%
41-50	19,88%
>=51	23,44%

Táboa 294 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por idade

Segundo a zona comarcal as/os que máis responden que non é un tema a tratar están nas zonas rurais (na costa o 24,24% e no interior o 22,03%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	24,24%
Costeira Semiurbana	14,63%
Costeira Urbana	18,72%
Interior rural	22,03%
Interior Semiurbana	19,05%
Interior Urbana	19,51%

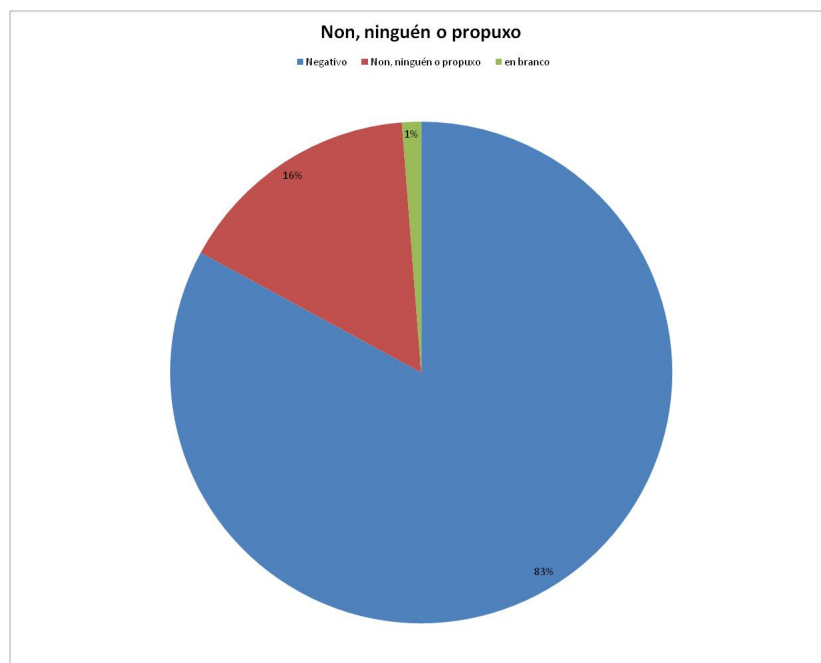
Táboa 296 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por zona

Os resultados segundo o centro indican que aos CPI (32,56%) é onde máis docentes pensan que non es establecen criterios na elección de materiais nas reunións porque non é un punto a tratar:

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	22,56%
CPI	32,56%
CPR	8,00%
CRA	12,00%
Unitarias	9,84%

Táboa 297 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque non é un punto a tratar por tipo de centro

A **pregunta 41.4. Non, ninguén o propuxo** é respondida polo 16% da docencia enquisada:



Gráfica 111 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuxo

Das/os que son máis as/os de música que opinan que non establecen eses criterios porque ninguén o propuxo (17,56%) que de infantil (15,22%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	15,22%
Mestre de Educación Musical	17,56%

Táboa 298 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuxo por especialidade

A maior parte das/os que pensan que non establecen eses criterios porque ninguén o propuxo son definitivas/os (16,22%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	16,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	13,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	14,52%

Táboa 299 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuxo por situación administrativa

Os resultados indican que teñen entre 34 e 40 anos (19,17%):

Idade	Si
21-27	16,28%
28-33	15,75%
34-40	19,17%
41-50	14,62%
>=51	10,94%

Táboa 300 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por idade

Nas zonas urbanas é onde máis responden esta cuestión, na costa o 14,78% e no interior o 19,51%.

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	21,21%
Costeira Semiurbana	14,63%
Costeira Urbana	14,78%
Interior rural	16,95%
Interior Semiurbana	10,71%
Interior Urbana	19,51%

Táboa 301 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por zona

Segundo o tipo de centro, destaca o CEIP, onde o 21,45% do profesorado opina que ninguén llo propuxo, e por iso non se establecen os criterios de elección e elaboración de materiais:

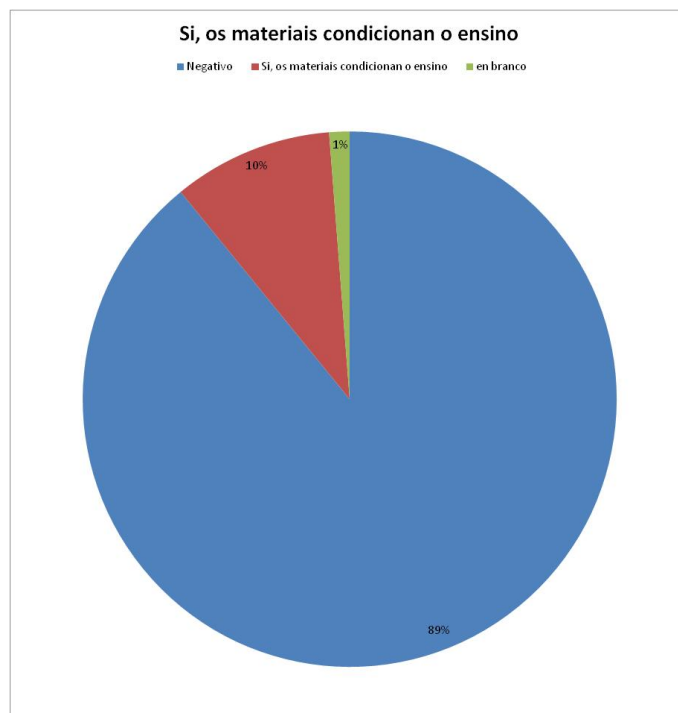
Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	21,45%
CPI	4,65%
CPR	8,00%
CRA	0,00%
Unitarias	8,20%

Táboa 302 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque ninguén o propuso por tipo de centro

A **pregunta 41.5. Non, outra razón...** responden o 8% do profesorado. Os resultados da análise cualitativa desta pregunta revela as seguintes razóns alegadas polo profesorado que non participa nas reunións no establecemento de criterios ou acordos conxuntos sobre a elección e/ou elaboración dos materiais:

- **Non existe coordinación interciclos/especialidades ou é inexistente:**
 - “Como son titora de 3º ciclo de primaria non asisto ás reunións de infantil de música.”*
 - “Eu non pertenzo ao ciclo infantil.”*
 - “Maioritariamente se prefire a coordinación por niveis.”*
 - “Non asisto ás reunións. Non existen esas reunións.”*
 - “Por operatividade asisto as reunións doutro ciclo. Son a única mestra de música.”*
- **Non estar presente:**
 - “Non estaba no centro. Son substituta e non estaba.”*
- **Libre albedrío:**
 - “Déixase a criterio individual de cada mestre.”*
 - “En musica decido yo. Hai liberdade en función de intereses educativos. o deixan ao meu criterio.”*
- **Tipo de centro:**
 - “é un centro de 1 soa unidade”*
 - “é un centro pequeno”*
- **Reunións informais:**
 - “falamos estas cousas a diario. facémolo puntualmente”*
- **Falta de preocupación:**
 - “Non mo prantexo.”*
 - “Non se trataron criterios de selección de materiais.”*
 - “Non sei, levo pouco tempo no colexio. Non teño suficiente información”*
- **Contar con material editorial.**

A **pregunta 41.6. Si, os materiais condicionan o tipo de ensino do centro.** en chave positiva da resposta aos criterios de elección establecidos, indica que só un 10% das/os enquisadas/os pensa que deben establecerse porque os materiais condicionan o tipo de ensino a realizar.



Gráfica 112 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino

Os datos revelan que son desta opinión, sobre todo as/os docentes en situación definitiva (10,89%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	10,89%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	6,45%

Táboa 303 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 34 e 40 anos (10%) e entre os 41 e 50 anos (10,53%):

Idade	Si
21-27	9,30%
28-33	8,90%
34-40	10,00%
41-50	10,53%
>=51	7,81%

Táboa 304 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por idade

Destacan nas zonas de costa semiurbana (18,29%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	15,15%
Costeira Semiurbana	18,29%
Costeira Urbana	6,40%
Interior rural	3,39%
Interior Semiurbana	8,33%
Interior Urbana	7,32%

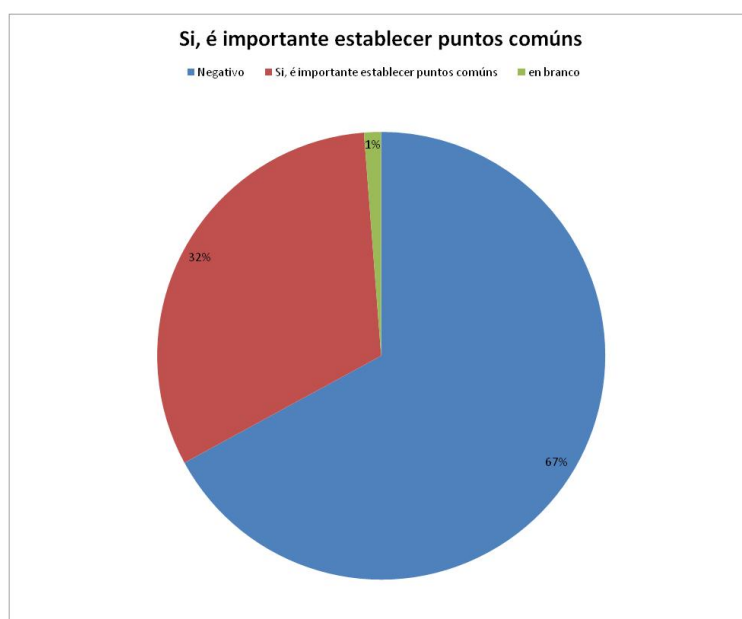
Táboa 305 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por zona

Destacan as/os docentes dos centros CEE (20%) e Unitarias (16,39%):

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	7,52%
CPI	2,33%
CPR	16,00%
CRA	16,00%
Unitarias	16,39%

Táboa 306 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque os materiais condicionan o ensino por tipo de centro

A pregunta 41.7. *Si, é importante establecer puntos de conexión, entre o profesorado*, sobre este tema, responden o 32% das/os enquisados.



Gráfica 113 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns

Sobre todo destaca o profesorado de infantil (32,79%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	32,79%
Mestre de Educación Musical	29,01%

Táboa 307 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por especialidade

O profesorado que destaca nesta análise é o que está en situación provisional (50%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	31,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	23,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	50,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	29,03%

Táboa 308 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por situación administrativa

O grupo de idade que destaca son as/os que teñen entre 21 e 27 anos (37,21%):

Idade	Si
21-27	37,21%
28-33	31,51%
34-40	31,67%
41-50	29,24%
>=51	32,81%

Táboa 309 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por idade

O profesorado que destaca é o que está nas zonas semiurbanas de costa (37,80%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	24,24%
Costeira Semiurbana	37,80%
Costeira Urbana	32,02%
Interior rural	28,81%
Interior Semiurbana	33,33%
Interior Urbana	36,59%

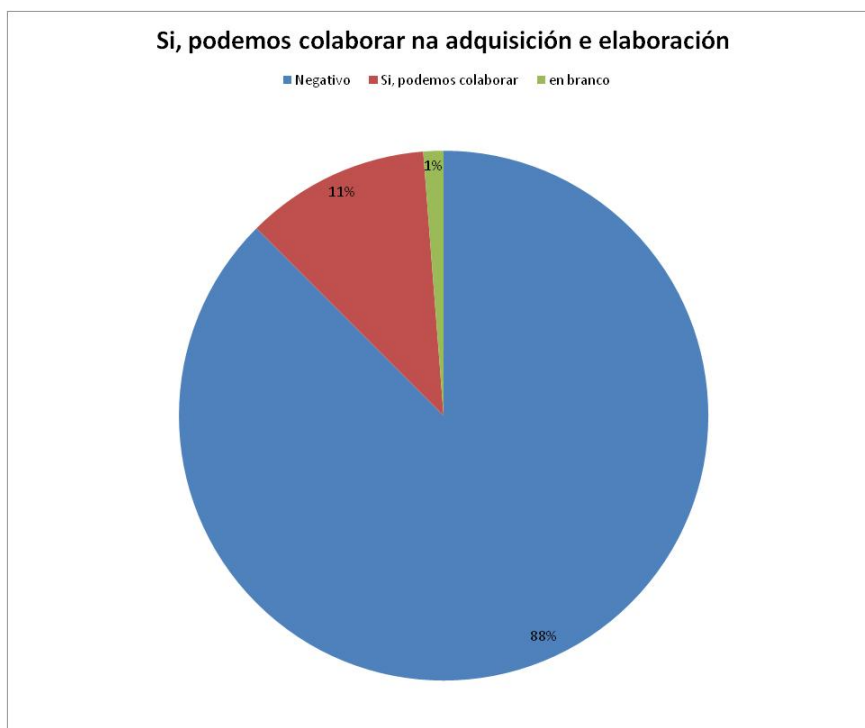
Táboa 310 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por zona

Destacan os CRA (52%) e os centro privados (49,33%). Os CRA teñen unha formación recente, como institucións educativas, e unha filosofía clara de propiciar convivencia entre espazos aparentemente illados (as unidades das aulas da sede do centro). É interesante facer notar, así mesmo, que o profesorado que menos sente esta necesidade, probablemente sexa porque non sente a conexión con outros, por exemplo nos CEE, onde cada alumna/o é un caso un caso específico de necesidades e nas Unitarias, onde a soidade, impide pensar nesta importante necesidade como forma de innovación educativa. :

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	28,97%
CPI	30,23%
CPR	49,33%
CRA	52,00%
Unitarias	19,67%

Táboa 311 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais porque é importante establecer puntos comúns por tipo de centro

A pregunta 41.8. Si, deste xeito podemos colaborar na súa adquisición e revisión é respondida polo 11% das/os enquisadas/os.



Gráfica 114 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración

Son desta opinión sobre todo o profesorado de infantil (12,18%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	12,18%
Mestre de Educación Musical	9,16%

Táboa 312 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por especialidade

É o profesorado que está en prácticas as/os que pensan que é importante establecer puntos de conexión entre profesorado (o 13,33%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	11,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en practicas	13,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	11,29%

Táboa 313 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por situación administrativa

A idade que destaca con esta opinión é a que ten entre 34 e 40 anos (15%):

Idade	Si
21-27	2,33%
28-33	12,33%
34-40	15,00%
41-50	12,28%
>=51	7,81%

Táboa 314 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por idade

As zonas semiurbanas de costa (2,20%) e interior urbana (17,07%) destaca o profesorado con esta opinión:

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	5,05%
Costeira Semiurbana	12,20%
Costeira Urbana	9,85%
Interior rural	15,25%
Interior Semiurbana	15,48%
Interior Urbana	17,07%

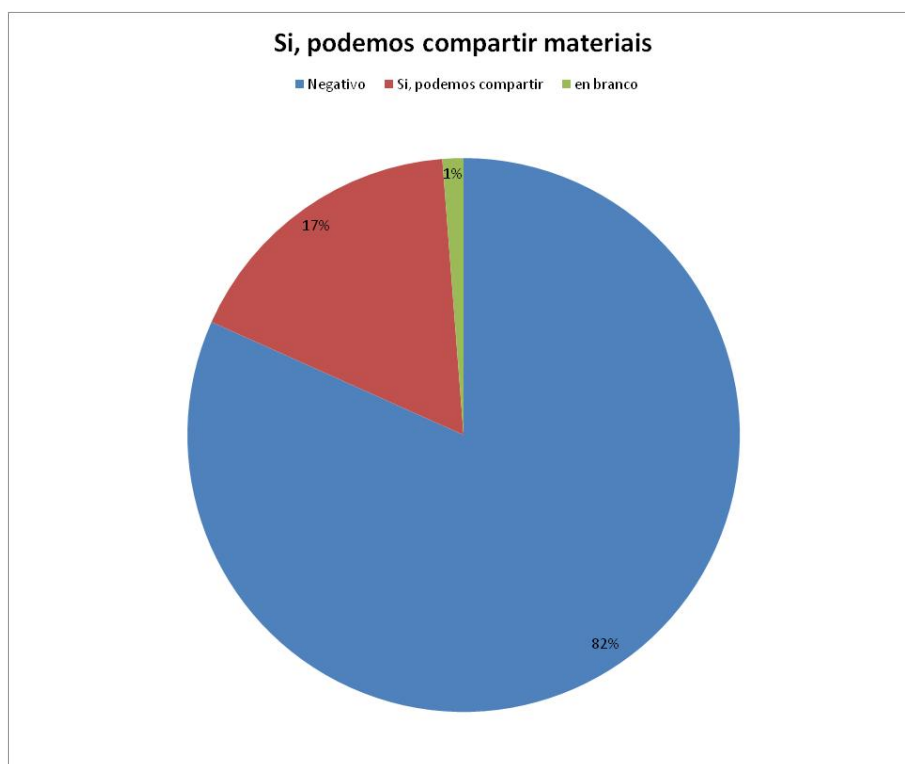
Táboa 315 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por zona comarcal

Nos CRA (32%) é onde máis docentes pensan na necesidade de colaborar:

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	8,08%
CPI	18,60%
CPR	17,33%
CRA	32,00%
Unitarias	8,20%

Táboa 316 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para colaborar na adquisición e elaboración por tipo de centro

A **pregunta 41.9. Si, deste xeito podemos compartir eses materiais** responden o 17% das/os enquisadoas/os:



Gráfica 115 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais

A análise revela que máis docentes de infantil responden esta posibilidade (18,27%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	18,27%
Mestre de Educación Musical	14,50%

Táboa 317 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por especialidade

Sobre todo pensan desta maneira as/os definitivas/os (18,67%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	18,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	12,90%

Táboa 318 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por situación administrativa

Entre os 41 e 50 anos (20,47%) hai máis docentes que pensan que é importante establecer acordos que permitan compartir os materiais:

Idade	Si
21-27	9,30%
28-33	17,12%
34-40	17,50%
41-50	20,47%
>=51	14,06%

Táboa 319 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por idade

Nas zonas semirubanas (de costa un 19,51% e no interior un 25%) é onde máis docentes pensan nesta necesidade:

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	16,16%
Costeira Semiurbana	19,51%
Costeira Urbana	13,79%
Interior rural	13,56%
Interior Semiurbana	25,00%
Interior Urbana	19,51%

Táboa 320 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por zona

O CRA (36%) e os CPR (34,67%) son os centros nos que máis docentes indican a necesidade de establecer criterios ou acordos sobre os materiais para poder compartilos:

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	11,70%
CPI	27,91%
CPR	34,67%
CRA	36,00%
Unitarias	13,11%

Táboa 321 - Porcentaxe de docentes que considera que nas reunións de Etapa e/ou Ciclo se establécen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais para compartir materiais por tipo de centro

A **pregunta 41.10. Si, outras razóns...** foi respondida polo 1% das/os enquisadas/os. A clasificación do seu contido nunha análise cualitativa revela os seguintes datos a ter en conta, onde o profesorado pensa que é interesante colaborar:

- *Intercentros*
- *Reunións informais*
- *Compartir ideas*
- *Realízase por carecer de especialista*
- *Libre albedrío*
- *Tipos de ensino*

Para **concluir a análise desta cuestión** imos realizar unha breve síntese dos datos expostos nun contraste cos datos obtidos no traballo de J. Rodríguez (2000) sobre este asunto.

A Gráfica 116 - Distribución dos motivos polos que os docentes consideran nas reunións de Etapa e/ou Ciclo é importante establécer acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais mostra os datos en relación ás razóns positivas do establecemento de acordos, onde o 62% dos docentes establecen acordos nas reunións, e o fan sobre todo, polas seguintes razóns que (salvadas as diferencias) parece interesante contrastalos co 71,3% que obtén J. Rodríguez (p.670):

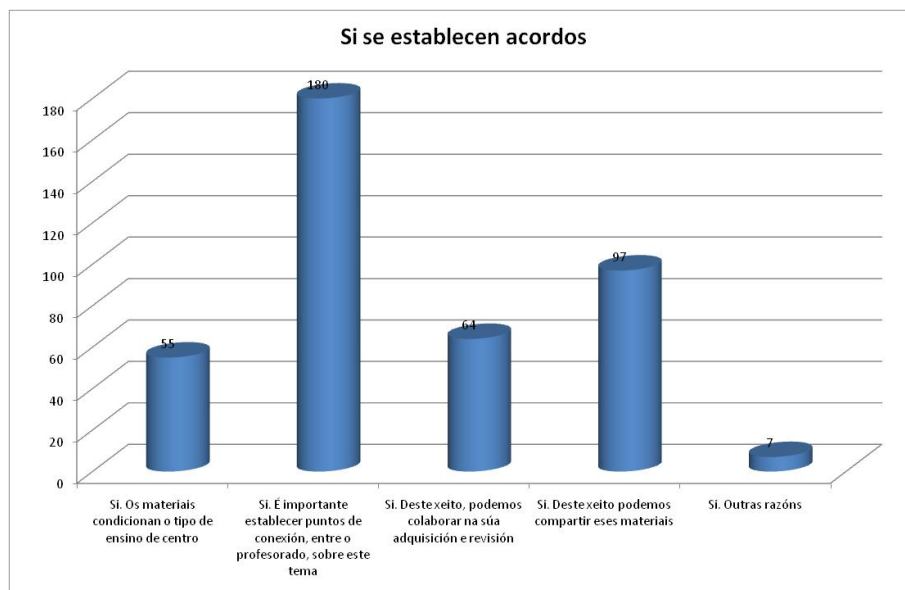
- *A adquisición e revisión (16%) ten que ver co que J. Rodríguez indica como “análise das características dos materiais (38,6%) e a súa selección (37,3%)”.*

A diferenza débese a que a situación legislativa é diferente. No momento en que J. Rodríguez (2000) extrae os datos, os suxeitos enquisados levaban xa unha andadura de 8 ou 9 anos de LOXSE, momento en que realmente empezaban a ver o cambio e a necesidade de adaptarse á nova realidade. No momento desta investigación, a mestra de infantil, permanece á espera de que entre en vigor o decreto de infantil en relación coa LOE, e ademais, e ten a percepción de que o cambio non suporá diferenzas significativas, o contexto político e social así o teñen manifestado.

- *A idoneidade, implica que os materiais condicionan o traballo do centro (14%), ten que ver coa “viabilidade do seu uso” (49,9%) no traballo deste autor.*

No momento en que J. Rodríguez (2000) formula estas cuestións revívase no noso país un interese polos materiais baixo un paradigma mediacional bastante dominante, onde os recursos toman importancia como facilitadores do ensino “per se”. No momento en que nos enfrontamos novamente a esta cuestión, o docente atópase exceptivo a esta realidade, que no mundo da investigación educativa, considérase que fracasou anos atrás, e no que empezamos a dislumbrar agora que é o docente o que pode propiciar a mellora educativa e o material forma parte dese proceso, non é o proceso.

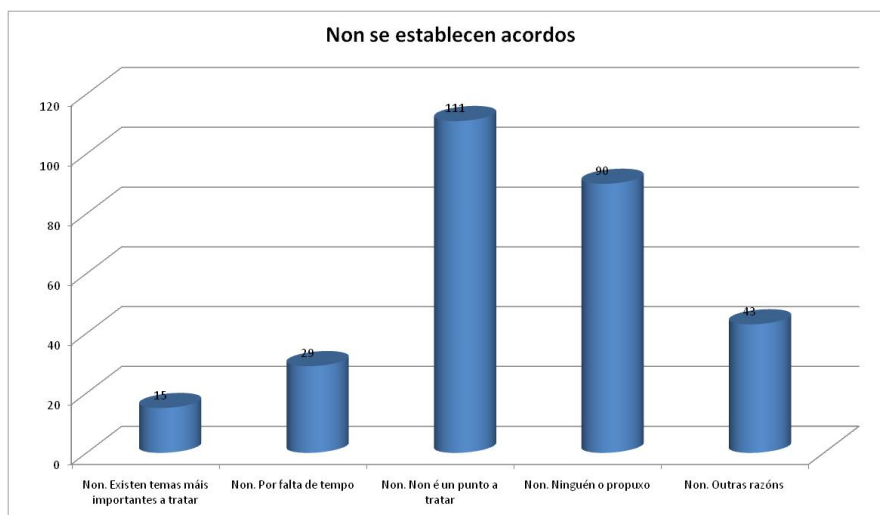
- *A idea de compartir os materiais (42%) e da conexión docente a través dos materiais (45%) fai referencia ao que J. Rodríguez denomina “adaptación ao contexto de traballo” (55,9%).*



Gráfica 116 - Distribución dos motivos polos que os docentes consideran nas reunións de Etapa e/ou Ciclo é importante establecer acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais

O contexto é a base da nova situación dos materiais educativos.

No seguinte gráfico vemos as razóns dos mestres que alegan que non establecen acordos deste tipo nas reunións de mestres. Podemos ver que a causa máis xeneralizada é que non se trata como punto do día (o 40%), seguidos dos que non trataron este tema porque ninguén llelo propuxo (un 34,5%).



Gráfica 117 - Distribución dos motivos polos que os docentes consideran nas reunións de Etapa e/ou Ciclo non é importante establecer acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais

En **síntese da pregunta 41** comentamos a continuación algúns dos datos que nos parecen relevantes nesta investigación.

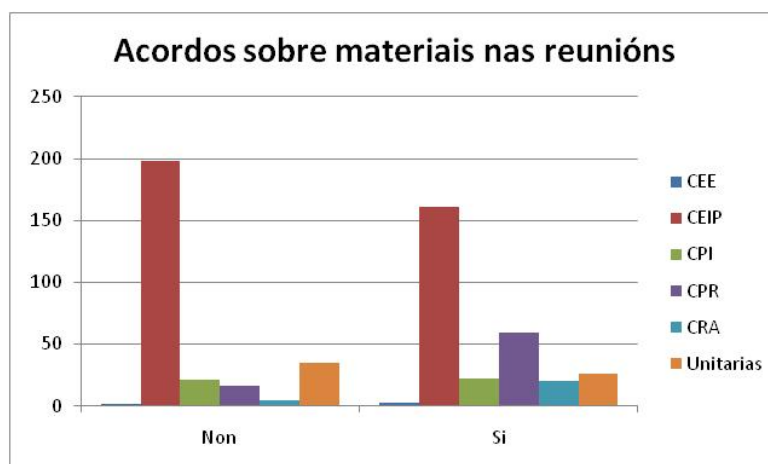
As idades comprendidas entre os 28 e os 50 anos, son as que máis se preocupan por desenvolver acordos, tendo un lapsus entre os 34 e 40 anos. A falta de implicación nos primeiros momentos anos do docente débese, a que a Administración (por exemplo, para formar parte de grupos ou seminarios de formación no CFR, hai que cumprir uns requisitos, que ás veces, pola condición de provisionalidade non é posible acceder a eles) non parece propiciar este tipo de formacións, reflexivas e contextualizadas (J. Rodríguez, 2000). É posible. Agora ben, consideramos sobre todo que esta falta de atención débese máis ben a condicionantes de tipo persoal e profesional:

- A preocupación laboral e o acceso ao traballo.
- A inexperiencia
- A falsa relación entre permanencia e colaboración na elección de recursos. O habitual é escoller os materiais dun curso para o seguinte entre o mes de abril e xuño (J. Rodríguez, 2000, p. 672).

Aló menos estes tres factores fan que, a probable “non permanencia no centro” fai que existe unha deixadez de responsabilidades neste tema por parte do novo, para que o veterano “elixe” o material.

Aspectos que responden tamén á percepción da baixa colaboración entre os 34 e 40, onde na actualidade, o docente, cambia de lugar (2ª definitiva) ou accede ao posto de traballo.

O gráfico seguinte ilustra os datos que expuxemos máis arriba, en diferentes espazos, onde os centro de CRA e os de CPR se mostran como os centros onde máis docentes chegan a acordos sobre os materiais. Entre as razóns está a necesidade de coordinarse por tema de espazo, nos CRA é importantísimo chegar a crear unha identidade como grupo, o traballo en aulas situadas separadamente, de entrada implica unha boa comprensión das compañeiras, e unha cohesión dos traballos realizados por todas, isto implica tamén aos materiais. Nos centros privados, a cuestión económica pode ser un factor importante.



Gráfica 118 - Distribución por tipo de centro da percepción dos docentes sobre a necesidade de tratar nas reunións de Etapa e/ou Ciclo acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais

O estudo de J. Rodríguez (2000, p.669) comenta que estes acordos son, en xeral, superficiais, xa que non se realizan atendendo a criterios científicos ou a utilización de guías de avaliación para a súa selección, etc., e que normalmente refírense á adaptación dos materiais dos que dispoñen. A análise cualitativa deste estudo apoia esta hipótese.

A cuestión que formula J. Rodríguez (2000, p.669) *As cuestións referidas a novos materiais curriculares impresos, ¿forman parte dos temas que se analizan ou debaten nas conversacións cotiás cos seus compañeiros do centro?* desvela que o 71,3% falan deste asunto no centro, sobre todo para adaptalos, para ver a

idoneidade de utilizalos na aula ou para analizar as súas características. O que nós concluímos é que a realización desta tarefa faise sobre todo de maneira informal, consensuando minimamente cos/as compañeiros/as profesionais e sen un criterio básico.

A **pregunta nº 42** “En caso afirmativo (si) da pregunta 41, eses acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais aparecen nos documentos de centro (proxectos, programas, etc.)?” ten que ver coa pregunta 41, e queremos saber cales son as responsabilidades que se establecen nos documentos oficiais do centro (dos que se preguntaba na pregunta n 40 da mesma enquisa). Segundo os resultados un 31% do profesorado indica que os criterios e acordos sobre os materiais recóllense nos materiais curriculares do centro:



Gráfica 119 – Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro

A análise segundo a especialidade revela que son máis as/os docentes de infantil (32,08%) que indican que nos documentos de centro aparecen os acordos tomados sobre os materiais que de música (28,24%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	32,08%
Mestre de Educación Musical	28,24%

Táboa 322 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por especialidade

En relación á situación administrativa son as/os provisionais as/os que máis indican que os acordos quedan recollidos nos documentos de centro (o 40%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	30,89%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	40,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	32,26%

Táboa 323 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por situación administrativa

A idade maioritaria é a dos 28 aos 33 anos (o 34,93%):

Idade	Si
21-27	27,91%
28-33	34,93%
34-40	26,67%
41-50	31,58%
>=51	31,25%

Táboa 324 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por idade

Os centros nos que os documentos reflicten os acordos sobre os materiais, segundo o número de docentes, son os CRA (56%) e CPR (54,67%):

Centro	Si
CEE	40,00%
CEIP	25,35%
CPI	32,56%
CPR	54,67%
CRA	56,00%
Unitarias	22,95%

Táboa 325 - Porcentaxe de docentes que consideran que os acordos sobre os materiais son recollidos nos documentos do centro por tipo de centro

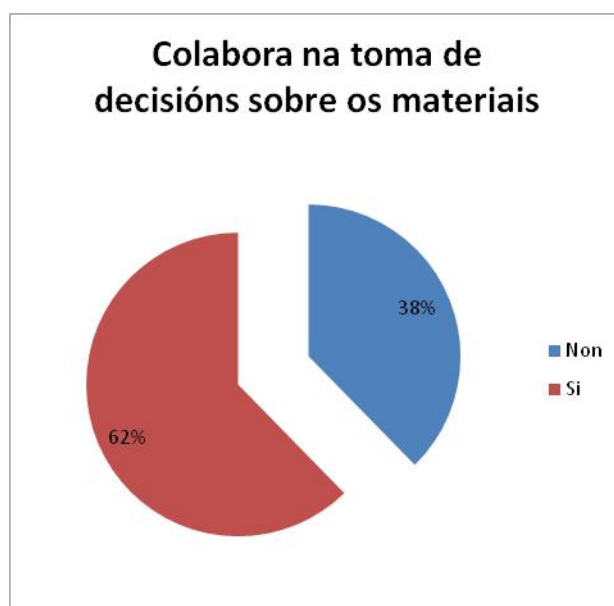
A modo de **síntese da pregunta 42** podemos dicir que, un 31% do profesorado indica que os criterios e acordos sobre os materiais recóllense nos materiais curriculares do centro. Tendo en conta que o algo máis do 51% das/os enquisadas/os dicía que realizaba esta tarefa, podemos deducir que esta actividade é innovadora, pouco frecuente, informal e necesaria, xa que se realiza aínda que non estea recollida nos documentos oficiais. É prioritario iniciar un proceso de información sobre a necesidade de abordar a análise dos materiais, pero tamén sobre a importancia de cada un no proceso de ensino e aprendizaxe. Os documentos de centro parecen non reflectir as inquiredanzas dunha importante parte da docencia.

A nivel xeral, nos centros nos que traballan os mestres que responden ao noso cuestionario, hai un número maior de mestres que non plasman os acordos sobre os materiais, os CRA e os CPR teñen máis mestres que si plasman por escritos este tipo de acordos en materiais. As variables que diferencian uns centros de outros, son, por un lado a necesidade de establecer acordos unánimes (a través de súa escrita en documentos que afectan a todos) como no caso do CRA e a importancia de manter un status (tanto para mostrar á comunidade, ou para formar parte dela, como polas condicións laborais das institucións privadas do noso país).

Respecto ás zonas, o lugar no que se traballe non parece influír na toma de decisións, se ven nas zonas semiurbanas hai certa implicación de maior importancia, posiblemente en relación coa residencia do mestre enquisado.

Son as/os que teñen unha situación de provisionalidade (40%) e entre 28 e 33 anos (34,93%) as/os que máis responden positivamente esta pregunta.

A **pregunta nº 43** “Colabora con outros mestres (dentro ou fóra do seu centro) na toma de decisións (compra, elaboración, disposición, actuación...) dos materiais didácticos e musicais empregados na Programación Didáctica de Educación Infantil?” ten que ver co tipo de colaboracións que realiza a/o docente na toma de decisións, en relación á adquisición de materiais didácticos e musicais utilizados na súa programación didáctica para educación infantil. Os resultados indican que o 62% das/os enquisadas/os colaboran con outros docentes na toma de decisións dos materiais didácticos e musicais utilizados en infantil:



Gráfica 120 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais

Entre o profesorado as/os que máis indican que colaboran na toma de decisión dos materiais didácticos e musicais con outros/as compañeiros/as son as/os provisionais (75%) e as/os que están en prácticas (73,33%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	62,89%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	73,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	75,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	48,39%

Táboa 326 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais por situación administrativa

Ademais, son as/os docentes con maior idade (67,19%), seguidas/os das/os que teñen entre 34 e 40 anos de idade (65,74%):

Idade	Si
21-27	51,16%
28-33	59,59%
34-40	65,00%
41-50	63,74%
>=51	67,19%

Táboa 327 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais por idade

As zonas nas que máis din que colaboran neste tema son as urbanas (interior un 63,41% e costa un 64,53%) pero sobre todo na costa semiurbana (70,73%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	61,62%
Costeira Semiurbana	70,73%
Costeira Urbana	64,53%
Interior rural	55,93%
Interior Semiurbana	53,57%
Interior Urbana	63,41%

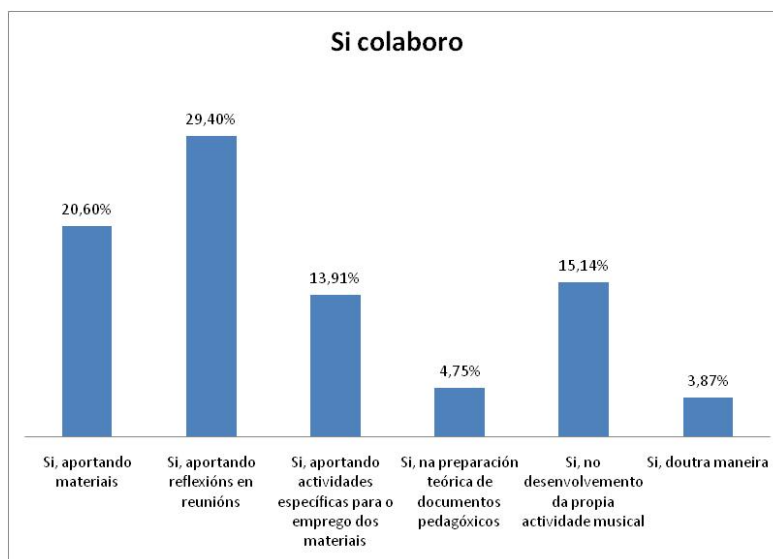
Táboa 328 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais por zona

Onde máis colaboran é nos CRA (80%), seguidos dos CPR (68%):

Centro	Si
CEE	60,00%
CEIP	58,77%
CPI	65,12%
CPR	68,00%
CRA	80,00%
Unitarias	67,21%

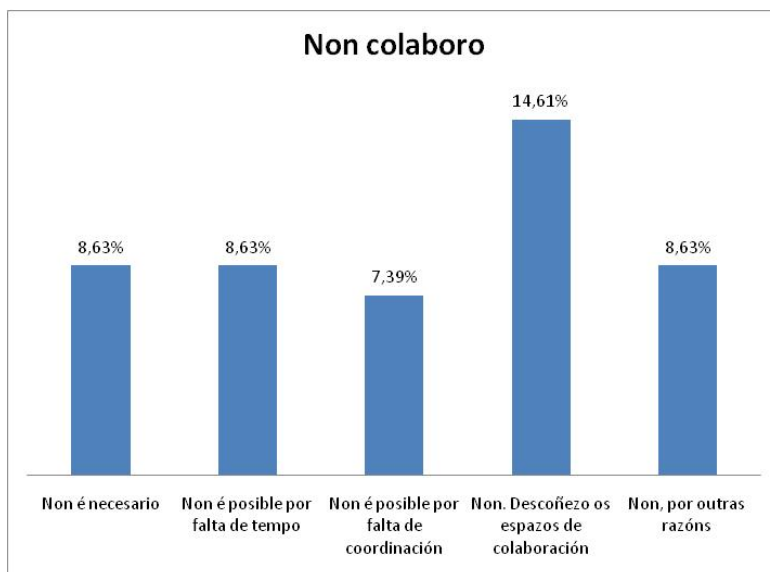
Táboa 329 - Porcentaxe de docentes que colabora na toma de decisións sobre os materiais por tipo de centro

As gráficas mostran os resultados, nos que a maior parte do profesorado (un 29,40%) indica que colabora indicando reflexións nas reunións, outra parte importante indica que o fai achegando os materiais (un 20,60%), e un terceiro grupo de docentes colaboran no desenvolvemento da propia actividade (o 15,14%):



Gráfica 121 – Distribución dos motivos que levan ós docentes a colaborar na toma de decisións sobre os materiais

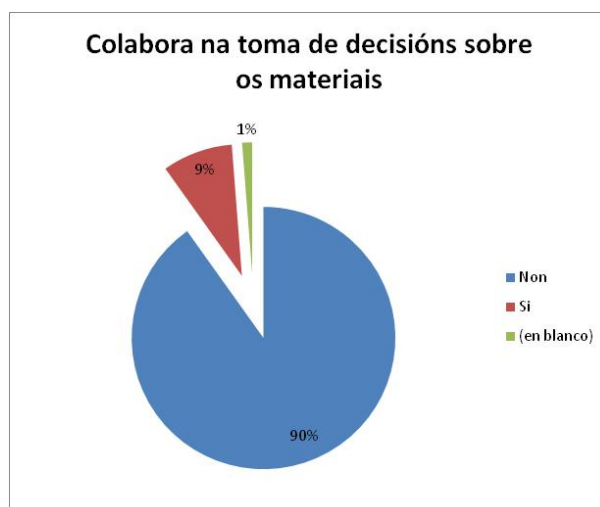
O profesorado que non colabora indica que non o fai porque descoñece os espazos destinados para facelo (14,61%), e outros porque pensan que non é necesario ou que non é posible por descoordinación (8,63% respectivamente):



Gráfica 122 - Distribución dos motivos que levan ós docentes a non colaborar na toma de decisións sobre os materiais

A continuación imos debullar a pregunta nas diferentes argumentacións que o profesorado respondeu en relación a esta pregunta.

A pregunta **43.1 sobre a non colaboración, porque non é necesario** indica que o 9% do profesorado respondeu esta opción.



Gráfica 123 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario

Sobre todo pertence ao profesorado de infantil (9,37%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	9,37%
Mestre de Educación Musical	6,87%

Táboa 330 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por especialidade

Teñen esta opinión sobre todo as/os docentes que están en situación de temporalidade (12,90%) e en prácticas (10%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	8,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	12,90%

Táboa 331 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por situación administrativa

Destacan nesta opinión as/os docentes do interior semiurbano (15,48%) e rural (10,17%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	8,08%
Costeira Semiurbana	2,44%
Costeira Urbana	8,37%
Interior rural	10,17%
Interior Semiurbana	15,48%
Interior Urbana	7,32%

Táboa 332 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por zona

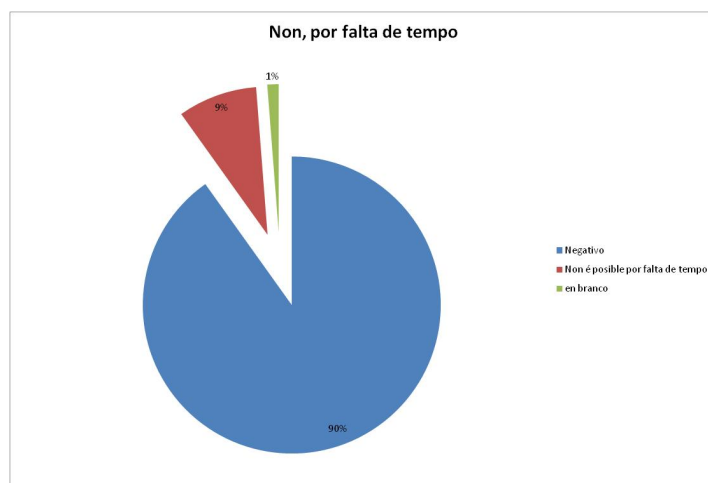
Segundo o tipo de centro, destaca o CEE (20%) e o CPR (12%):

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	8,91%
CPI	4,65%
CPR	12,00%
CRA	4,00%
Unitarias	6,56%

Táboa 333 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque non o consideran necesario por tipo de centro

En **resumo**, o 9% do profesorado pensa que non é necesario colaborar na toma de decisión dos materiais didácticos e musicais, sobre todo son docentes que están en situación temporal (12,90%) e teñen entre 34 e 40 anos de idade. Están nas zonas do interior semiurbano (15,48%), sobre todo.

A **pregunta 43.2. Non é posible por falta de tempo** é respondida polo 9% das/os enquisadas/os.



Gráfica 124 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo

Segundo a especialidade, máis docentes de infantil pensan que non é posible colaborar con outras/os compañeiros neste tema por falta de tempo (9,37%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	9,37%
Mestre de Educación Musical	6,11%

Táboa 334 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por especialidade

A situación administrativa na que se atopa a/ docente enquisado que máis responde esta cuestión é provisional (10%), seguido do temporal (9,68%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	8,89%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	9,68%

Táboa 335 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por situación administrativa

As zonas onde máis docentes indican que non teñen tempo é nas zonas semiurbanas (de costa 10,98% e de interior 13,10%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	8,08%
Costeira Semiurbana	10,98%
Costeira Urbana	6,90%
Interior rural	10,17%
Interior Semiurbana	13,10%
Interior Urbana	2,44%

Táboa 336 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por zona

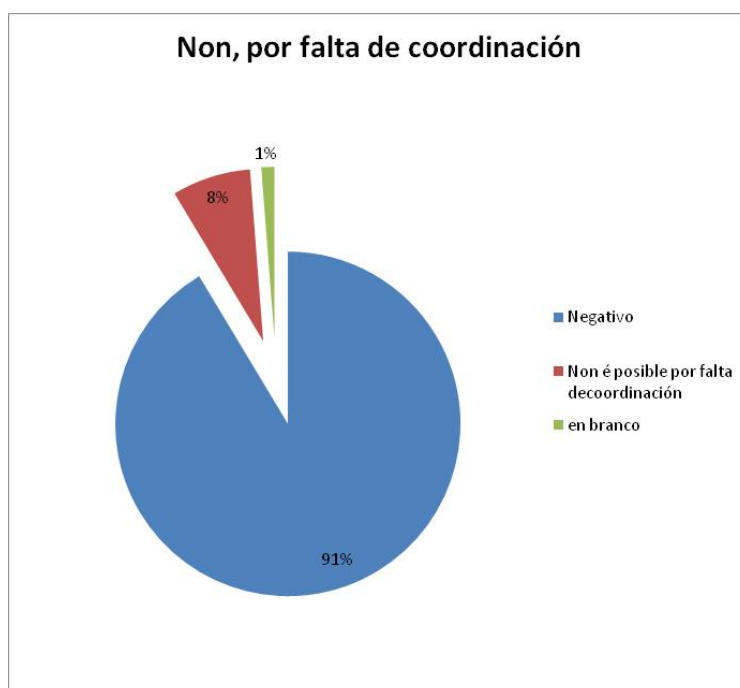
A análise dos centros indica que é nas Unitarias (11,48%) e nos CEIP (10,03%) onde menos tempo din ter para este tema:

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	10,03%
CPI	4,65%
CPR	4,00%
CRA	4,00%
Unitarias	11,48%

Táboa 337 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de tempo por tipo de centro

Como **resumo** desta pregunta indicamos que o 9% das/os enquisadas/os indica que non é posible colaborar con outras/os docentes por falta de tempo. Esta resposta é maior entre as/os docentes de infantil (9,37%) e sobre todo provisionais (10%) e teñen entre 21 e 27 anos (11,63%) ou maiores de 51 anos (12,50%). Atópanse sobre todo nas zonas semiurbanizadas (de costa un 10,98% e de interior un 13,10%). Están destinadas/os nas unitarias (un 11,48%) e nos CEIP (un 10,03%).

A **pregunta 43.3. Non é posible por falta de coordinación** é respondida polo 8% das/os enquisadas/os.



Gráfica 125 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación

Segundo a análise da especialidade son máis as/os docentes de música que indican esta resposta como posibilidade á non colaboración pola súa parte, no tema dos materiais didácticos e musicais:

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	6,79%
Mestre de Educación Musical	9,16%

Táboa 338 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por especialidade

A maior parte das/os docentes que responde esta cuestión é definitiva/o (8,67%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	8,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	3,23%

Táboa 339 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por situación administrativa

Teñen entre 41 e 50 anos (9,94%):

Idade	Si
21-27	6,98%
28-33	6,85%
34-40	7,50%
41-50	9,94%
>=51	4,69%

Táboa 340 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por idade

Están destinadas/os sobre todo nas zonas rurais de interior (18,64%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	7,07%
Costeira Semiurbana	4,88%
Costeira Urbana	7,88%
Interior rural	18,64%
Interior Semiurbana	3,57%
Interior Urbana	2,44%

Táboa 341 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por zona

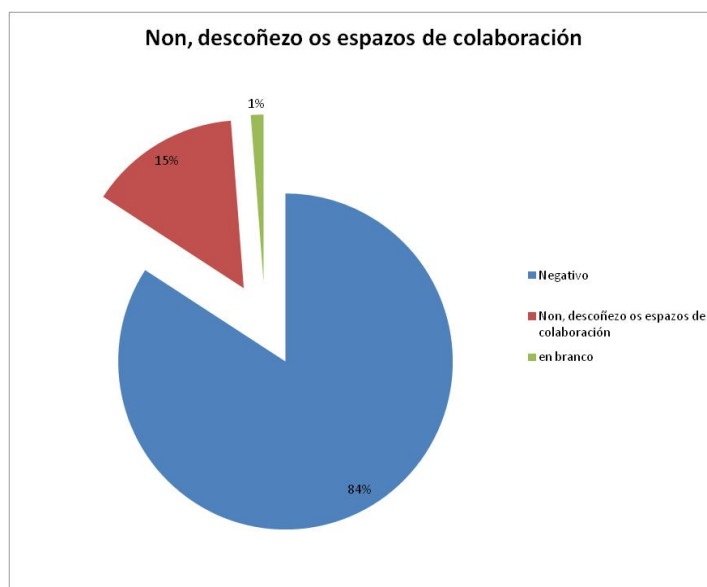
Están en CPI (13,95%) e unitarias (11,48%):

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	7,52%
CPI	13,95%
CPR	2,67%
CRA	0,00%
Unitarias	11,48%

Táboa 342 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais por falta de coordinación por tipo de centro

En **resumo** a docencia predominante que non colabora por falta de coordinación son docentes de música (9,16%), e con destino definitivo (9,16%). Teñen entre 41 e 50 anos, sobre todo (9,94%) e traballan en CPI (13,95%) e Unitarias (11,48%) nas zonas do interior rural (18,64%).

A **pregunta 43.4. Non, descoñezo os espazos de colaboración** indica que ata un 15% non colabora na toma de decisión dos materiais musicais porque non coñece os mecanismos para facelo.



Gráfica 126 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración

Segundo a especialidade as/os docentes de música son os que máis pensan deste xeito (o 16,79%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	13,82%
Mestre de Educación Musical	16,79%

Táboa 343 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por especialidade

A análise da situación administrativa indica que sobre todo as/os definitivas/os (13,56%) seguidas/os das/os que se atopan facendo as prácticas (13,33%) para acceder ao posto de provisionais de carreira son as/os que máis opinan desta maneira:

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	13,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	13,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	25,81%

Táboa 344 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por situación administrativa

Segundo a idade son as/os máis novas/os as/os que din descoñecer os espazos de colaboración, entre os 21 e 27 anos (25,58%):

Idade	Si
21-27	25,58%
28-33	21,92%
34-40	10,83%
41-50	11,11%
>=51	9,38%

Táboa 345 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por idade

Destacan as/os docentes que traballan nas zonas de interior urbana (17,07%) seguidos da costa rural (16,16%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	16,16%
Costeira Semiurbana	12,20%
Costeira Urbana	14,29%
Interior rural	13,56%
Interior Semiurbana	15,48%
Interior Urbana	17,07%

Táboa 346 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por zona

A análise destes datos revelan que as/os docentes que máis opinan deste xeito están nos CEE (20%) e CEIP (16,16%):

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	16,16%
CPI	13,95%
CPR	13,33%
CRA	12,00%
Unitarias	8,20%

Táboa 347 - Porcentaxe de docentes que non colaboran na toma de decisións sobre os materiais porque descoñece os espazos de colaboración por tipo de centro

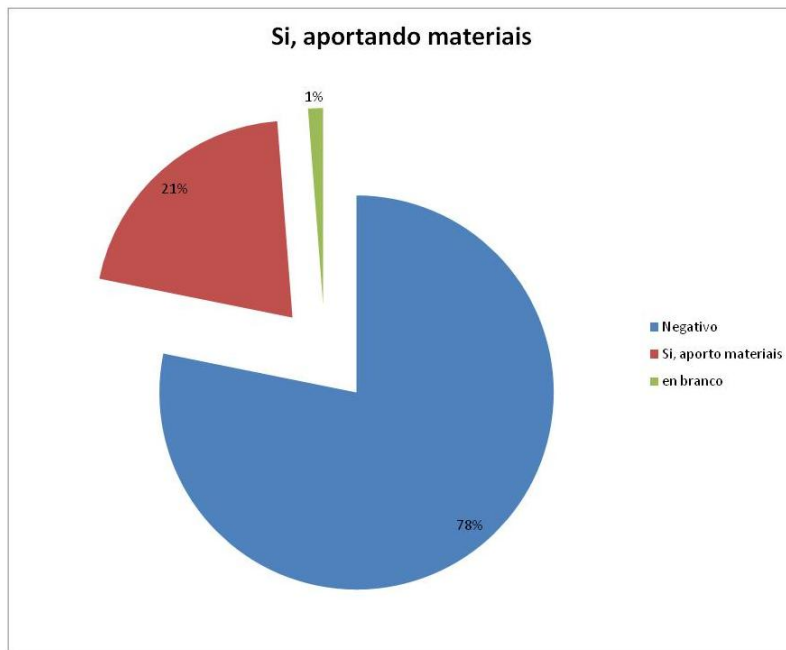
En **resumo** o 15% da docencia enquisada di descoñecer os espazos para colaborar cos compañeiros/as nas decisións dos materiais. Sobre todo son definitivas/os (13,56%) e provisionais en prácticas (13,33%) con idades comprendidas entre os 21 e 27 anos predominantemente (25,58%). Son das zonas de interior urbana (17,07%) e traballan en CEE (20%) e CEIP (16,16%).

A **pregunta 43.5. Non, outra razón...** foi respondida nunha porcentaxe do 7,74% das/os enquisadas/os. A continuación presentamos os datos a partir da análise cualitativa dos datos desta pregunta:

- *Cuestións persoais:* ao viaxar o tempo é escaso
- *Colaboración con persoas fóra do centro:* colaboro con persoas aínda en formación
- *Reunións:* Como son titora de 3º ciclo de primaria non asisto ás reunións de infantil. Non acordamos con Ed. Musical. Non é un punto a traballar. Non solemos tratar este punto. Nunca se propuxo. Non hai reunións de ciclo.
- *Tipo de centro:* É unha escola unitaria. É unha unitaria. Escola Unitaria estou soa. Estou soa e non se prantexou esa posibilidade co profesorado de ningún centro.
- *Existencia de especialistas:* Existen na aula de música. Faino o mestre de música. Encárgase a mestra de música. Os materiais de música escóllolos eu e pérdese moito tempo porque me atopo nunha unitaria.
- *Inexistencia de especialista de música:* Na etapa de educación Infantil estou soa
- *Falta de medios:* escasez de medios económicos.

- *Falta de formación:* Non imparto música. Non son especialista. Non son especialista en música. Salvo uno de mis compañeros, los demás no saben nada de música
- *Falta de interese:* Non teñen en conta a Ed. Musical.
- *Especialidade/Situación administrativa:* Son de educación infantil, hai mestre de educación musical no centro. Son mestre substituto. Son persoal temporal. Son apoio e provisional (neste curso só neste centro).

A **pregunta 43.6. Si, achegando materiais** responden a esta cuestión o 21% das /os enquisadas/os.



Gráfica 127 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais

Segundo a análise dos resultados o 24,43% do profesorado de música responde que colabora con outras/os docentes achegando materiais, mentres que un 19,44% son de infantil:

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	19,44%
Mestre de Educación Musical	24,43%

Táboa 348 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por especialidade

Sobre todo achegan materiais as/os docentes en situación definitiva (21,33%) e as/os que están realizando as prácticas (23,33%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	21,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	23,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	16,13%

Táboa 349 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por situación administrativa

Segundo a idade, destaca o grupo de docentes que teñen entre 34 e 40 anos de idade (24,17%):

Idade	Si
21-27	16,28%
28-33	17,81%
34-40	24,17%
41-50	22,81%
>=51	17,19%

Táboa 350 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por idade

As zonas de comarca onde máis docentes din compartir os materiais son a de costa semiurbana (29,27%) e a de interior rural (23,73%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	14,14%
Costeira Semiurbana	29,27%
Costeira Urbana	19,21%
Interior rural	23,73%
Interior Semiurbana	21,43%
Interior Urbana	19,51%

Táboa 351 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por situación administrativa

Os centros nos que as/os docentes máis comparten os seus materiais son os CEE (40%), os CRA (28%) e os CPI (25,58%). Onde menos é nas Unitarias (18,03%) e nos CPR (18,63%):

Centro	Si
CEE	40,00%
CEIP	20,06%
CPI	25,58%
CPR	18,67%
CRA	28,00%
Unitarias	18,03%

Táboa 352 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando materiais por tipo de centro

En **resumo** a docencia predominante que comparte os materiais como forma de colaboración principal son as/os docentes de música (24,43%), e con destino definitivo (21,33%) e en prácticas (23,33%). Teñen entre 34 e 40 anos,(24,17%) e traballan no interior rural (23,73%) e costa semiurbana (29,27%). Predominan nos centros de CEE (40%), nos CRA (28%) e nos CPI (25,58%).

A **pregunta 43.7. Si, achegando reflexións en reunións**, responde o 30% do profesorado enquisado.



Gráfica 128 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións

Predomina a reflexión como forma de colaboración entre o profesorado de infantil (31,62%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	31,62%
Mestre de Educación Musical	24,43%

Táboa 353 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por especialidade

A reflexión como forma de colaboración é unha opción escollida predominantemente entre o profesorado que está en situación provisional (40%) e en prácticas (33,33%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	29,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	33,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	40,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	24,19%

Táboa 354 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por situación administrativa

O profesorado que destaca nesta resposta ten entre 40 e 50 anos (32,16%) e máis de 51 (34,38%):

Idade	Si
21-27	23,26%
28-33	28,08%
34-40	28,33%
41-50	32,16%
>=51	34,38%

Táboa 355 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por idade

As zonas urbanas (costa un 32,02% e interior un 41,46%) son as que destacan en docentes que responde que a reflexión é a súa forma de colaboración na toma de decisión dos materiais didácticos e musicais:

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	26,26%
Costeira Semiurbana	31,71%
Costeira Urbana	32,02%
Interior rural	23,73%
Interior Semiurbana	22,62%
Interior Urbana	41,46%

Táboa 356 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por zona

Nos centros nos que máis se participa deste xeito é nos CRA (52%) e nos CPR (42,67%):

Centro	Si
CEE	20,00%
CEIP	26,74%
CPI	18,60%
CPR	42,67%
CRA	52,00%
Unitarias	27,87%

Táboa 357 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando reflexións en reunións por tipo de centro

En **resumo**, un de cada tres docentes realiza reflexións como forma de colaboración co profesorado na toma de decisións dos materiais didácticos e musicais empregados na programación didáctica de educación infantil, das/os cales un de cada tres é docente de infantil e o un de cada catro de música. Case a metade están en situación provisional, e un de cada tres ten máis de corenta anos. Traballan en zonas urbanas (de costa son un de cada tres, e de interior, algo menos da metade). A metade están en CRA, ou en centros de carácter privado, sobre todo.

A **pregunta 43.8. Si, achegando actividades específicas para o emprego dos materiais** é respondida polo 14% do profesorado enquisado.



Gráfica 129 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas

O 14,99% é especialista en infantil e o 11,45% de música:

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	14,99%
Mestre de Educación Musical	11,45%

Táboa 358 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por especialidade

En canto a situación administrativa destaca a docencia que está en prácticas (o 20%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	13,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	15,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	12,90%

Táboa 359 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 34 e 40 anos (17,50%):

Idade	Si
21-27	11,63%
28-33	13,70%
34-40	17,50%
41-50	13,45%
>=51	12,50%

Táboa 360 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por idade

Segundo a análise de zonas, destacan as zonas de interior urbanas (13,56%) e de costa urbana (16,75%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	10,10%
Costeira Semiurbana	14,63%
Costeira Urbana	16,75%
Interior rural	13,56%
Interior Semiurbana	11,90%
Interior Urbana	12,20%

Táboa 361 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por zona

Os centros de CRA (32%) e CPR (21,33%) destacan en número de docentes que opinan que colaboran achegando actividades específicas para o emprego dos materiais:

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	12,53%
CPI	13,95%
CPR	21,33%
CRA	32,00%
Unitarias	6,56%

Táboa 362 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais achegando actividades específicas por tipo de centro

En **resumo**, un de cada sete docentes di colaborar achegando actividades específicas para o desenvolvemento e utilización dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Destes son máis as/os de infantil (un 14,99%), e están, sobre todo, en prácticas (20%). Teñen unha idade comprendida entre os 34 e 40 anos (17,50%) e están sobre todo no interior urbano (13,56%) e na costa urbana (16,75%). Traballan, tamén, sobre todo, en CRA (32%) e centros privados (21,33%).

A **pregunta 43.9. Si, na achega teórica de documentos pedagóxicos a** indica o 5% da mostra enquisada.



Gráfica 130 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos

En canto á análise da situación administrativa, destacan as/os docentes definitivas/os (5,33%) sobre as/os demais:

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	5,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	3,23%

Táboa 363 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por situación administrativa

Ademais, son as/os de máis idade (7,81%), as/os que colaboran na preparación teórica de documentos pedagóxicos como forma de colaboración nos materiais musicais:

Idade	Si
21-27	0,00%
28-33	4,11%
34-40	5,83%
41-50	4,68%
>=51	7,81%

Táboa 364 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por idade

Destacan as/os que traballan no interior urbano (12,20%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	5,05%
Costeira Semiurbana	3,66%
Costeira Urbana	4,93%
Interior rural	1,69%
Interior Semiurbana	3,57%
Interior Urbana	12,20%

Táboa 365 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por zona

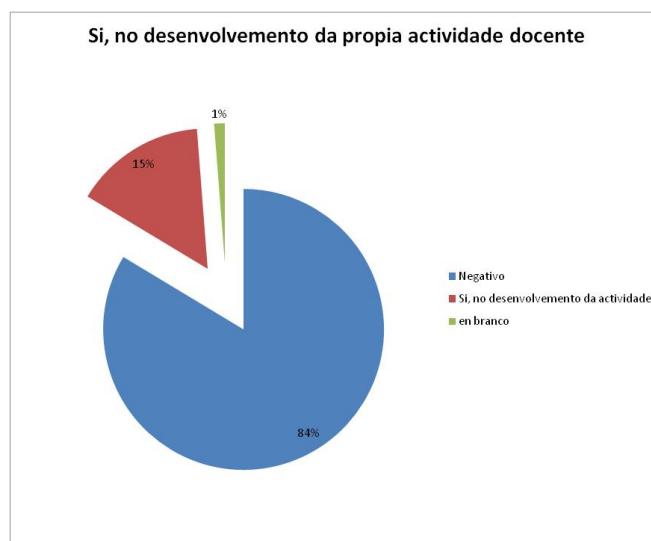
Os CPR (12%) destacan nesta opinión:

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	3,90%
CPI	4,65%
CPR	12,00%
CRA	4,00%
Unitarias	1,64%

Táboa 366 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais coa achega teórica de documentos pedagóxicos por tipo de centro

En **resumo**, o 5% do profesorado colabora na elaboración teórica dos documentos pedagóxicos (o material curricular impreso relacionado cos materiais musicais). Non existe diferenza importante entre as especialidades que indican unha porcentaxe similar, a redor do 4,5%. Son sobre todo definitivas/os (5,33%) e maiores de 50 anos (7,81%) están en centros de interior urbanos (12,20%) e en centros privados (12%).

A **pregunta 43.10. Si, no desenvolvemento da propia actividade musical**, responde o 15% do profesorado.



Gráfica 131 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical

Sobre todo, responden que colaboran no desenvolvemento da actividade con materiais didácticos e musicais as/os docentes de música (23,66%):

Especialidade	Si
Mestre de Educación Infantil	12,88%
Mestre de Educación Musical	23,66%

Táboa 367 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por especialidade

Son sobre todo definitivas/os (16,67%):

Situación administrativa	Si
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	16,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	9,68%

Táboa 368 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por situación administrativa

Na análise do grupo de idade destacan as/os que teñen entre 34 e 40 anos (20,83%):

Idade	Si
21-27	6,98%
28-33	15,07%
34-40	20,83%
41-50	14,62%
>=51	12,50%

Táboa 369 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por idade

Destacan as/os docentes da zona de costa semiurbana (19,51%):

Zona comarcal	Si
Costeira Rural	9,09%
Costeira Semiurbana	19,51%
Costeira Urbana	15,76%
Interior rural	15,25%
Interior Semiurbana	13,10%
Interior Urbana	21,95%

Táboa 370 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por zona

Destacan sobre todo os CPR (29,33%):

Centro	Si
CEE	0,00%
CEIP	13,65%
CPI	20,93%
CPR	29,33%
CRA	20,00%
Unitarias	1,64%

Táboa 371 - Porcentaxe de docentes que colaboran na toma de decisións sobre os materiais no desenvolvemento da propia actividade musical por tipo de centro

En **resumo** a análise desta cuestión revela que o 5% do profesorado colabora no desenvolvemento da propia actividade, destacando a docencia de música

(23,66%) e son sobre todo definitivas/os (16,67%). Teñen entre 34 e 40 anos (20,83%) e están en zonas da costa semiurbana (19,51%). Están sobre todo nos centros privados (29,33%).

A Pregunta 43.11. **Si, doutra maneira...** foi respondida nunha porcentaxe do 3%. A análise cualitativa desta pregunta revela os seguintes datos a ter en conta:

- *Elaboración de material:* Temos pensado, unha amiga e eu, preparar material didáctico, pero aínda non nos puxemos. Facendo materiais didácticos para EI. Facendo actividades con outras escolas. Depende da dotación económica
- *Adquisición de materiais:* Compra materiais
- *Colaboración entre especialistas:* Solicitando colaboración con especialistas en E. Musical. Se a profe de música mo pide. Aconsellando a profes de infantil sobre a adecuación dos materiais á esa etapa.
- *Coordinación entre especialistas:* Organizando as actividades da asociación do profesorado de música. Na avaliación, opinións globalizadas. Coordinación co equipo de biblioteca, coordinación e globalización Ed. Infantil (titores, especialistas, apoios,...), Coordinándome co especialista de EM de Primaria. cando tiña a miña propia escola de música colaborando co mestre de teatro. Adaptándoo ás decisións comúns.
- *Intercambio:* materiais, opinións..., compartindo experiencias. compartindo ideas e actividades, cando nos reunimos para algúns curso, xornada, intercambiamos opinións sobre distintos materiais
- *Dinamización de actividades extraescolares:* Ideas, colaboración festas do ano

A modo de **síntese da pregunta 43** podemos dicir que a análise dos resultados revela que un de cada tres docentes, manifesta que non colabora na toma de decisión dos materiais didácticos e musicais, mentres que algo máis da metade di que si o fai.

Das/os que non colaboran destaca a razón de que o profesorado non atopa os espazos de colaboración (15%), e aqueles/as que opinan que non é posible por falta de coordinación ou tempo (9% respectivamente).

Das/os que colaboran destaca a achega de reflexións nas reunións (o 30%) e de materiais (21%). Responden que colaboran sobre todo as/os docentes

provisionais, ademais das/os docentes na última etapa ou na 3ª. Sobre todo destacan os centros privados e os CRA, podemos considerar as razóns ideolóxicas e económicas como os factores que máis parecen influír.

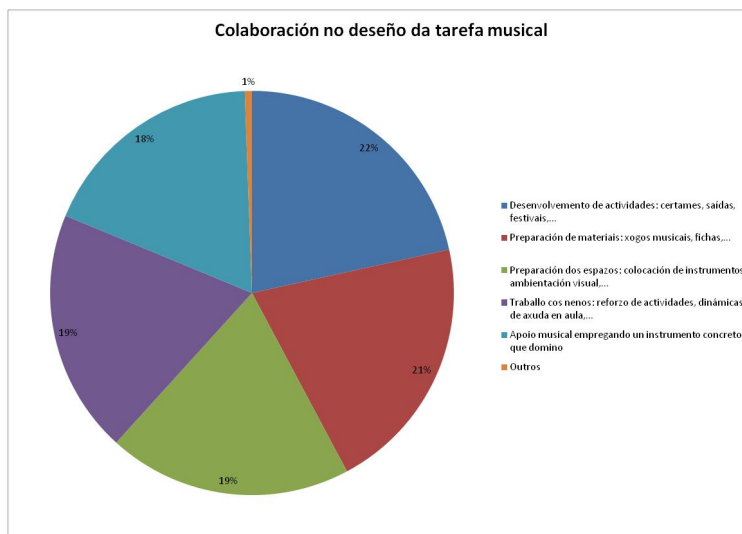
Responden de maneira negativa sobre todo as/os substitutas/os (na 43,1 o 12,90% e na 43,2 9,68%). A falta de coordinación é alegada sobre todo por definitivas/os (13,56%) entre 21 e 27 anos (25,58%) das zonas de interior urbanas (7,07%) e de CEIP e CEE.

A **pregunta nº 44** “Colabora vostede con outros mestres no deseño da actividade musical en educación infantil?” ten que ver co tipo de colaboracións en relación ao deseño da actividade musical naqueles aspectos que teñen que ver coa música: preparación de actividades, preparación de materiais, preparación dos espazos, etc. A análise dos resultados revela que, dalgunha maneira, o 68% do profesorado colabora no deseño das tarefas, e polo tanto, ten en conta os materiais que debe utilizar. Así e todo, os datos tamén revelan que ata un 32% do profesorado afirma que non colabora nas decisións relacionadas co deseño das actividades de infantil:



Gráfica 132 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no deseño da actividade musical en educación infantil

Segundo o tipo de actividade sobre a que preguntamos, as/os que colaboran fano sobre todo no desenvolvemento de actividades conxuntas, como as extraescolares relacionadas con saídas, certames ou festivais (22%) seguidas/os das/os que colaboran preparando materiais (21%).



Gráfica 133 - Distribución de actividades nas que colaboran con outros mestres no deseño da actividade musical en educación infantil

No que máis colaboran os mestres é no desenvolvemento de actividades concretas, como certames, saídas ou festivais, onde case un 22% dos enquisados manifesta que colabora nesta actividade. A seguinte actividade na que colaboran os mestres son as que teñen que ver co traballo dos nenos/as (reforzo de actividades, dinámicas de axuda en aula,...). En segundo lugar está a preparación de materiais (xogos musicais, fichas, etc) onde participa ata un 21% dos mestres da mostra. A preparación dos espazos e o apoio musical directo son as actividades nas que menos colaboran os mestres e mestras nesta etapa. O tipo de actividades nas que máis colaboran requiren, en principio, unha planificación rápida ou de curto alcande, non son planificacións a longo prazo, de feito, son realizadas de xeito bastante improvisado, en canto á planificación se refire (véxanse estudos sobre a toma de decisións docente).

Se observamos as respostas de “outros” as variables que se puideron identificar neste estudo están relacionadas co tema musical:

a) Xustificación da “colaboración/non colaboración”:

- Ningunha das profesoras somos especialistas en E. Musical.
- Formei parte dun seminario permanente 5 anos, agora non podo pola miña situación familiar.
- É unha unitaria
- Non existe tal deseño
- Non colaboro

b) Apoio musical:

- Acordeón
- Guitarra
- Gaita

- Clarinete
- Arpa
- (un compañeiro toca o) Oboe
- Percusión,
- Voz,
- Flauta
- Teclado/Piano
- material Orff
- Percusión

c) Colaboracións puntuais:

- Cada aula dedícase a desenrolar a actividade que toque. Ex. Nun festival.
- Actividades na miña aula
- Actividades na aula
- Clase semanal de E.Musical en cada aula de EI
- moitas das actividades de EI implica traballar música.
- reforzo de actividades sobre compositores
- colaboran os outros mestres con UD

d) Non é función do mestre enquisado:

- Non entra nas miñas funcións neste centro
- Se a profe de música mo pide
- Derivan as actividades ós de música e así xa non pensan

Nas seguintes liñas realizamos unha análise pormenorizada de cada unha das opcións desta pregunta.

A **pregunta 44.1. Colaboro no desenvolvemento de actividades: certames, saídas,...** os datos revelan que a maior parte das/os enquisadas/os (un 46,13%) participan bastante neste tipo de actividades:



Gráfica 134 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades

Seguindo a análise das porcentaxes entre as especialidades son moi similares, a redor do 46% do profesorado. Se nos fixamos nas/os que colaboran moito, observamos que son moitas/os máis as/os mestras/es de música as/os que

parecen involucrarse no tema do deseño de actividades relacionadas coa música (16,03%):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	9,60%	24,59%	46,37%	11,94%
Mestre de Educación Musical	9,92%	22,14%	45,04%	16,03%

Táboa 372 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por especialidade

O grupo de docentes en situación definitiva (50%) é o que indica en máis número que participa “bastante”, mentres que o grupo de provisionais en prácticas é o que o fai con máis frecuencia (30% “moito”):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	8,67%	22,89%	50,00%	10,44%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	6,67%	23,33%	36,67%	26,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	15,00%	25,00%	30,00%	30,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	17,74%	27,42%	29,03%	19,35%

Táboa 373 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por situación administrativa

A análise por idades revela que o grupo que ten entre 28 e 33 anos (o 49,32% indica “bastante” e un 15,75% “moito”), é o que máis colabora no desenvolvemento de actividades extraescolares relacionadas coa música.

Idades	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	23,26%	25,58%	39,53%	11,63%
28-33	10,27%	21,23%	49,32%	15,75%
34-40	7,50%	25,83%	46,67%	14,17%
41-50	7,02%	24,56%	45,61%	12,28%
>=51	14,06%	20,31%	45,31%	10,94%

Táboa 374 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por idades

Onde máis docentes din que colaboran deste xeito é nas zonas semiurbanas (de costa un 48,78% e de interior un 51,19%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	10,10%	26,26%	44,44%	12,12%
Costeira Semiurbana	3,66%	28,05%	48,78%	10,98%
Costeira Urbana	11,33%	24,63%	45,32%	11,33%
Interior rural	11,86%	27,12%	40,68%	11,86%
Interior Semiurbana	10,71%	19,05%	51,19%	15,48%
Interior Urbana	7,32%	9,76%	46,34%	21,95%

Táboa 375 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por zona

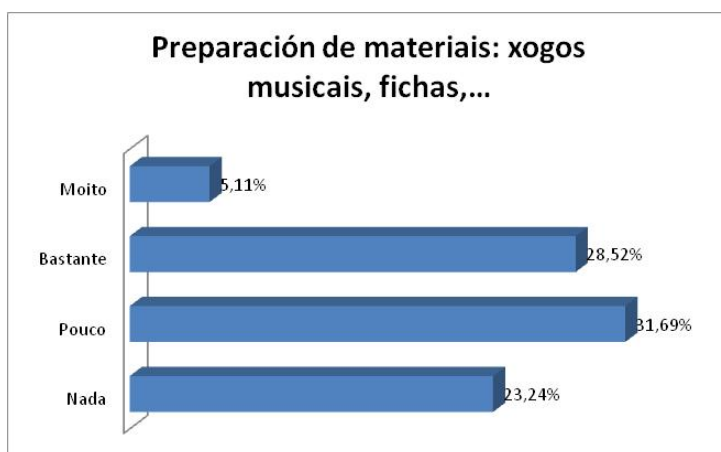
Os centros nos que máis docencia participa deste tipo de colaboracións son os CEE (60%), CPR (58,67%) e os CPI (51,16%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	20,00%	60,00%	20,00%
CEIP	9,19%	26,46%	45,13%	10,86%
CPI	9,30%	13,95%	51,16%	13,95%
CPR	4,00%	13,33%	58,67%	21,33%
CRA	0,00%	32,00%	40,00%	20,00%
Unitarias	24,59%	24,59%	34,43%	9,84%

Táboa 376 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres no desenvolvemento de actividades por tipo de centro

En **resumo** os datos á pregunta da colaboración no desenvolvemento de actividades relacionadas coa música de tipo grupo, é a tarefa na que un maior número de docencia participa consuntamente (22%). Destaca o profesorado de música, indicando un 16,03% que colabora “moito”. Sobre todo son xente que vai dos 28 a 33 anos en situación provisional (60%) en prácticas (63,32%). Están en zonas semiurbanas e en centros privados (58,67%), especiais (60%) e CPI (51,16%).

A **pregunta 44.2. Colaboro na preparación de materiais** é respondida polo 21% do profesorado. A maior parte indica que o fai en baixa frecuencia (o 31,69% “pouco”), e “bastante” o 28,52%.



Gráfica 135 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais

O profesorado de infantil colabora máis “bastante” (31,38%) que o profesorado de música (20,61%):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	21,31%	31,15%	31,38%	3,98%
Mestre de Educación Musical	29,01%	33,59%	20,61%	8,40%

Táboa 377 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por especialidade

Destaca o provisional na súa colaboración na preparación de materiais (“bastante” 35%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	21,56%	32,44%	28,67%	4,89%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	23,33%	30,00%	26,67%	6,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	25,00%	35,00%	35,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	37,10%	24,19%	27,42%	6,45%

Táboa 378 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por situación administrativa

A idade que destaca en responder “bastante” á preparación de materiais” ten entre 28 e 33 anos (32,19%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	34,88%	37,21%	27,91%	0,00%
28-33	24,66%	31,51%	32,19%	6,85%
34-40	23,33%	31,67%	26,67%	8,33%
41-50	22,81%	29,82%	29,24%	4,68%
>=51	20,31%	31,25%	26,56%	1,56%

Táboa 379 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por idade

Destaca a zona de costa rural (34,34%) e a de interior rural (32,20%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	24,24%	27,27%	34,34%	4,04%
Costeira Semiurbana	20,73%	32,93%	30,49%	4,88%
Costeira Urbana	26,60%	31,03%	23,15%	6,90%
Interior rural	23,73%	30,51%	32,20%	1,69%
Interior Semiurbana	22,62%	36,90%	28,57%	4,76%
Interior Urbana	9,76%	34,15%	31,71%	4,88%

Táboa 380 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por zona

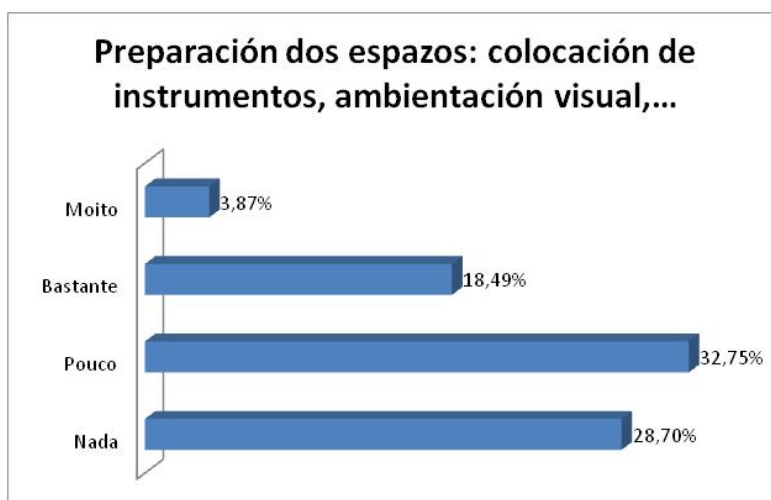
Destacan na colaboración na preparación de materiais para o deseño de actividades musicais os centros privados (45,33%) e os CRA (36%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	40,00%	40,00%	20,00%	0,00%
CEIP	24,79%	32,87%	25,91%	4,18%
CPI	23,26%	37,21%	27,91%	2,33%
CPR	6,67%	25,33%	45,33%	13,33%
CRA	12,00%	32,00%	36,00%	8,00%
Unitarias	37,70%	27,87%	21,31%	1,64%

Táboa 381 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación de materiais por tipo de centro

En **resumo**, destacamos desta pregunta que son máis os que responden a esta pregunta con “pouco” (31,69%). Son provisionais (un 35%) as/os que responden que colaboran na preparación de materiais musicais para infantil, bastante, e teñen entre 28 e 33 anos (32,19%). Están en zonas do rural (costa 24,24% e interior 32,20%). Traballan en centros privados (45,33%) e CRA (36%).

A **pregunta 44.3. Colaboro na preparación de espazos** responde un 19%, das/os cales “bastante” un 18,49% e “pouco” un 32,75%:



Gráfica 136 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos

As/os que contestan que colaboran na preparación dos espazos musicais “bastante” son case o mesmo número de docentes de música que de infantil (19% aproximadamente), mentres que “moito” participan máis de música (6,11%) que de infantil (3,28%):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	26,23%	35,83%	18,27%	3,28%
Mestre de Educación Musical	35,88%	24,43%	19,08%	6,11%

Táboa 382 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por especialidade

Destaca na resposta de “bastante” o profesorado provsional (25%) seguido do definitivo (19,11%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	27,11%	32,22%	19,11%	4,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	30,00%	40,00%	10,00%	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	20,00%	45,00%	25,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	41,94%	29,03%	17,74%	3,23%

Táboa 383 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por situación administrativa

A redor do 20% están as/os máis novos (21 a 27 anos) e entre os 34 e 50 anos:

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	48,84%	23,26%	20,93%	0,00%
28-33	34,93%	39,04%	15,07%	3,42%
34-40	28,33%	30,83%	20,83%	5,83%
41-50	23,39%	35,67%	20,47%	3,51%
>=51	23,44%	23,44%	17,19%	6,25%

Táboa 384 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por idade

Destacan as/os que están nas zonas de costa rural (21,21%) e no interior urbano (21,95%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	32,32%	31,31%	21,21%	1,01%
Costeira Semiurbana	31,71%	36,59%	15,85%	4,88%
Costeira Urbana	29,56%	29,06%	17,73%	4,43%
Interior rural	23,73%	40,68%	16,95%	1,69%
Interior Semiurbana	29,76%	33,33%	19,05%	4,76%
Interior Urbana	14,63%	34,15%	21,95%	7,32%

Táboa 385 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por zona

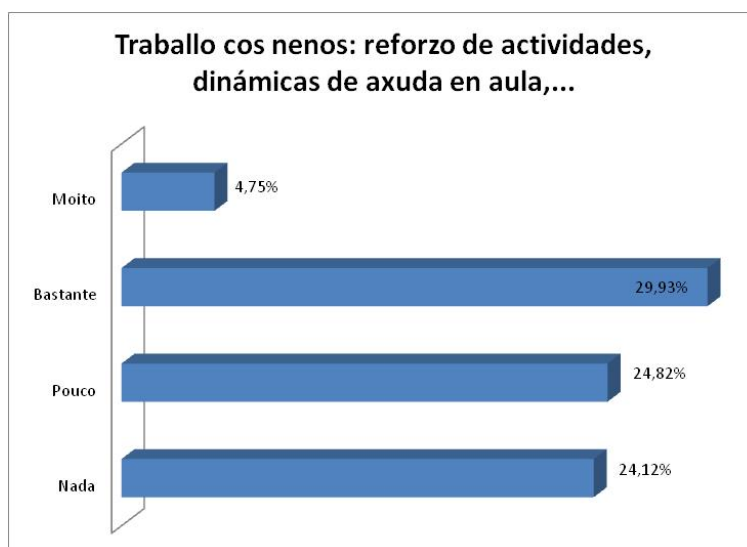
Destacan os CEE (40%) os privados (29,33%) e os CRA (20%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	40,00%	20,00%	40,00%	0,00%
CEIP	30,64%	32,59%	16,43%	3,62%
CPI	23,26%	41,86%	18,60%	2,33%
CPR	16,00%	30,67%	29,33%	9,33%
CRA	8,00%	48,00%	20,00%	4,00%
Unitarias	44,26%	24,59%	14,75%	0,00%

Táboa 386 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres na preparación dos espazos por tipo de centro

En **resumo** do 19% do profesorado que indican que colaboran na preparación dos espazos o 18,49% colabora bastante, mentres que un 32,75% colabora “pouco”. Sobre todo colabora moito o 6,11% do profesorado de música. Son sobre todo provisionais (25%) e definitivos (19,11%). Teñen entre 21 e 27 anos e entre 34 e 50 anos. Son de centros especiais, privados e CRA.

A pregunta 44.4. **Colaboro traballando cos nenos: reforzo, dinámicas de axuda...** responden o 19% do profesorado. Din colaborar “bastante” o 29,93% e “pouco” o 24,82%).



Gráfica 137 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos

Colaboran bastante no traballo cos nenos o 32,32% do profesorado de infantil e o 22,90% de música:

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	21,78%	23,65%	32,32%	4,68%
Mestre de Educación Musical	31,30%	29,01%	22,90%	5,34%

Táboa 387 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por especialidade

Sobre todo son substitutas/os (33,87%) e definitivas/os (30,67%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	22,00%	25,78%	30,67%	4,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%	33,33%	23,33%	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	30,00%	20,00%	20,00%	20,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	41,94%	11,29%	33,87%	4,84%

Táboa 388 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por situación administrativa

Sobre todo teñen máis de 50 anos (34,38%) e entre 28 e 33 anos (32,19%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	46,51%	18,60%	27,91%	0,00%
28-33	27,40%	27,40%	32,19%	5,48%
34-40	21,67%	30,00%	27,50%	8,33%
41-50	23,39%	22,22%	30,41%	4,68%
>=51	17,19%	18,75%	34,38%	1,56%

Táboa 389 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por idade

Destacan as/os de costa rural (32,32%) e as/os de interior urbano (34,15%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	25,25%	20,20%	32,32%	5,05%
Costeira Semiurbana	24,39%	26,83%	30,49%	6,10%
Costeira Urbana	27,09%	23,65%	28,08%	4,93%
Interior rural	22,03%	28,81%	30,51%	1,69%
Interior Semiurbana	22,62%	29,76%	28,57%	3,57%
Interior Urbana	12,20%	21,95%	34,15%	7,32%

Táboa 390 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por zona

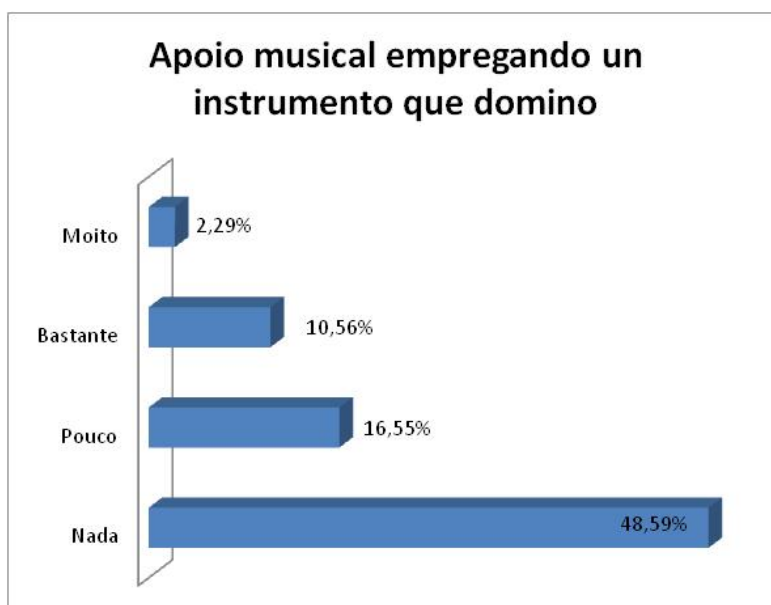
Os centros que destacan en número de docentes que colaboran no traballo cos nenos, en relación ao deseño da actividade musical en infantil son CEE (60%), CPR (41,33%) e CPI (27,91%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	20,00%	60,00%	20,00%
CEIP	24,79%	26,46%	27,86%	3,90%
CPI	30,23%	18,60%	27,91%	9,30%
CPR	10,67%	24,00%	41,33%	9,33%
CRA	16,00%	36,00%	24,00%	4,00%
Unitarias	37,70%	16,39%	29,51%	0,00%

Táboa 391 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres traballando cos nenos por tipo de centro

En **resumo** o 29,93% indica que colabora no traballo cos nenos “bastante”. Son sobre todo de infantil (32,32%) e están en situación temporal (33,87%) ou son definitivas/os (30,67%). Teñen entre 28 e 33 anos (32,19%), e máis de 50 (34,38%). Están en CEE, CPR e CPI. Nas zonas de costa rural (32,32%) e interior urbano (34,15%).

A pregunta 44.5. *Colaboro con apoio musical empregando un instrumento...* foi a possibilidade menos respondida (un 18%), sendo a opción de “pouco” dun 16,55%, a máis frecuente.



Gráfica 138 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical

O profesorado que máis colabora (bastante, un 21,37%) é o de música:

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	53,63%	15,22%	7,49%	0,23%
Mestre de Educación Musical	32,06%	21,37%	21,37%	9,16%

Táboa 392 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por especialidade

Sobre todo son definitivas/os (10,89%) e substitutas/os (14,52%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira -definitivo	47,33%	15,78%	10,89%	2,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	60,00%	16,67%	3,33%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	55,00%	25,00%	0,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	50,00%	20,97%	14,52%	3,23%

Táboa 393 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 34 e 40 anos (15%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	65,12%	18,60%	6,98%	0,00%
28-33	59,59%	17,12%	10,27%	2,74%
34-40	39,17%	21,67%	15,00%	3,33%
41-50	47,95%	16,37%	9,94%	0,00%
>=51	39,06%	6,25%	9,38%	6,25%

Táboa 394 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por idade

Destacan as zonas de costa semiurbana (13,41%) e de interior urbana (19,51%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	42,42%	18,18%	11,11%	3,03%
Costeira Semiurbana	46,34%	23,17%	13,41%	0,00%
Costeira Urbana	55,17%	13,79%	7,39%	1,97%
Interior rural	49,15%	16,95%	8,47%	3,39%
Interior Semiurbana	53,57%	15,48%	11,90%	1,19%
Interior Urbana	24,39%	14,63%	19,51%	7,32%

Táboa 395 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por zona

A análise dos centros indica que destaca o CEE (60%), os CPR (16%) e os CEIP (9,75%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	40,00%	0,00%	60,00%	0,00%
CEIP	51,25%	15,04%	9,75%	1,95%
CPI	51,16%	13,95%	11,63%	2,33%
CPR	32,00%	24,00%	16,00%	5,33%
CRA	44,00%	32,00%	8,00%	4,00%
Unitarias	54,10%	13,11%	4,92%	0,00%

Táboa 396 - Porcentaxes de colaboración con outros mestres con apoio musical por tipo de centro

En **resumo** o profesorado de música é o que máis colabora no apoio musical (bastante un 21,37%). Soen ser definitivas/os (10,89%) e substitutas/os (14,52%) teñen entre 34 e 40 anos e son de zonas da costa semiurbana e do interior urbano. Están en CEE, CPR e CEIP, fundamentalmente.

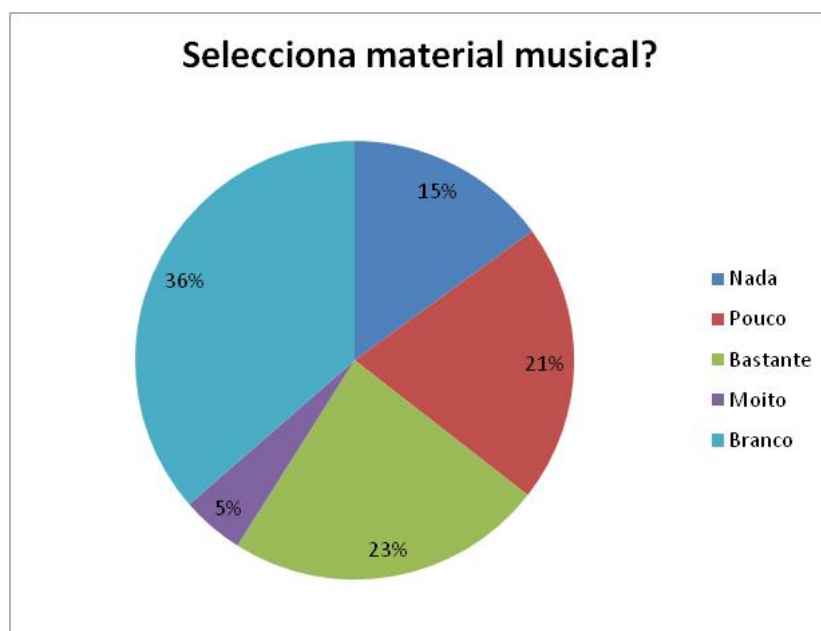
A **pregunta 44.6. Colaboro doutras maneiras** é unha pregunta con respostas de carácter aberto e precisa dunha análise cualitativa. A continuación presentamos as diferentes respostas en función dos resultados analíticos:

- *Tocando instrumentos*
- *Desenvolvendo e/ou preparando actividades.*

Como **síntese da pregunta 44** podemos comentar que a maior parte das colaboracións teñen lugar na realización conxunta de actividades relacionadas con saídas, participación en festivais e a comunidade educativa en xeral, pero non son tantas as colaboracións dentro da actividade cotiá. Tamén colaboran na preparación de materiais (21%) e espazos (19%). Na preparación de materiais e no desenvolvemento de actividades colaboran sobre todo provisionais e en prácticas. Na preparación de espazos, no traballo cos nenos e no apoio musical destacan as/os definitivas/os e substitutas/os. Sobre todo destacan os CEE e CPR neste tipo de colaboracións. No desenvolvemento de actividades destaca tamén o CPI, e nos materiais e espazos CRA. No apoio musical destacan ademais as/os docentes dos CEIP.

6.2.7.3. Percepción da selección dos materiais didácticos e musicais (Pregunta 45)

A **pregunta nº 45 Selecciona vostede o material didáctico e musical...** ten que ver coa forma de seleccionar os materiais didácticos e musicais da/o docente. Esta pregunta fai referencia á maneira de seleccionar o mestre e mestra enquisados o seu material didáctico e musical. Neste caso, prestamos atención á análise realizada por J. Rodríguez (2000, p. 454 e ss.).



Gráfica 139 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical

Nada	Pouco	Bastante	Moito	Branco
14,99%	20,55%	23,45%	4,62%	36,40%

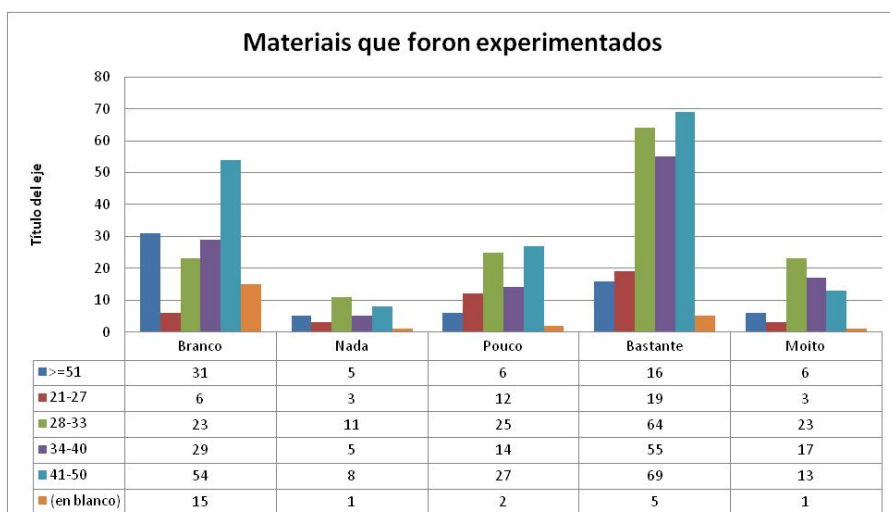
Táboa 397 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical

Os resultados da análise revelan que ata un 14,99% indica que non fai nada á hora de seleccionar os seus materiais didácticos e musicais. So un 23,45% do profesorado indica que selecciona materiais musicais “bastante”.

Como vemos nas gráficas, a maior parte dos enquisados selecciona os materiais a partir dos que foron experimentados por outros, tendo en conta os resultados, o 61,83% dos mestres de música e o 36,27% dos mestres de música.

Asáltanos a dúbida de como chegan a estes materiais, J. Rodríguez (2000, p. 555) na cuestión sobre se os mestres utilizan “novos materiais curriculares impresos” elaborados por equipos docentes doutros centros, desvela que a resposta é moi baixa, sendo case 3/4 os que non os utilizan, e polo tanto, non elixen esta vía.

En relación con isto, Rodríguez Rodríguez (2000, p.583) desvela que un grupo importante da súa mostra (o 48% dos profesores) manifestan que empregan propostas contextualizadas na contorna, que como di o mesmo autor, existen institucións (concellos, asociacións, museos, entidades culturais,...) que achegan iniciativas interesantes.



Gráfica 140 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical por idades

Esta Gráfica 140 - Porcentaxes de docentes que seleccionan o material musical por idades mostra que as/os docentes que mais procuran os materiais experimentados por outros, son están na 2ª fase docente, o que coincide cos resultados obtidos por J. Rodríguez (2000, p. 580) un tramo de idade que ten que ver coa renovación e madurez, característico, tamén, pola ansiedade de mellorar e a necesidade por implicarse no centros. Outro grupo que destaca, algo menos, pero de xeito significativo (e que tamén podemos observar no traballo J. Rodríguez) son os que teñen entre 41 e 50 anos, posiblemente, por ese momento, que xa comentamos máis atrás de paso por un novo destino definitivo. Parece existir unha tendencia

crecente, excepto na última fase da vida laboral, que tamén se comenta no traballo de J. Rodríguez (2000, p.581). Huberman (1990) sinala as dificultades, a partir de aquí, de acometer cambios e implicarse en innovacións, ademais, como comenta J. Rodríguez (2000, p.581), non foron formados na universidade nos sistemas educativos actuais.

A continuación están os que escollen os materiais a partir dos que ofertan as editoriais que se achegan polos centros (os de infantil, nun 33,54%; só de música un 45,8%), que normalmente ofrecen presentacións públicas dos seus recursos, acompañados dos autores e dos experimentadores, facendo fincapé nas virtudes dos materiais que queren vender; e os que escollen en función dos materiais que necesitan (os de música, nun 56,48%).

Como sinala J. Rodríguez (2000, p.551.) a influencia que exercen as editoriais sobre os docentes é tal que compre falar dun “usuario de currículo” máis que dun profesor crítico dos materiais:

“Un exemplo que coidamos moi representativo desta cuestión é que moitas editoriais formulan as súas propias propostas do proxecto curricular aos centros educativos onde explícita ou implicitamente suxiren a compra ou utilización dos materiais que estas elaboran.”

Un terceiro grupo significativo de docentes da nosa mostra, infórmase nas webs (os de música, nun 50,38%) ou visita as librerías (os de infantil, nun 31,51%). Destacar que, moitos mestres de música (o 48,09%) revisan as revistas especializadas e atenden ao custo dos materiais (45,8%) e tamén prestan atención ás editoriais que veñen ao centro (45,8%). No caso de grupo de infantil, destacan os que miran o custo (30%), os que valoran a información das revistas especializadas (26,93%) e os que visitan a biblioteca (26,23%).

O que menos valoran os dous grupos de docentes á hora de escoller os materiais son as opinións dos compañeiros, en función do que mercan ou do que fan. Non prestan atención ás promocións das librerías nin aos consellos de especialistas. Os que menos, achéganse polo centro de formación de recursos. Neste caso, J. Rodríguez (2000, p.572) di que na súa mostra existe un 44,6% de mestres e mestras que “ás veces” utiliza os materiais curriculares que ofrece o CFR da súa zona. Se sumamos as respostas negativas que obtén (non coñecen e nunca) optemos que ata un 60,8% non utiliza este medio. No noso caso é aínda peor, non chega a un 10% os

mestres de infantil da mostra que analizara os materiais dos fondos do centro de formación, e só un 18,32% dos de música di ter visitado ese fondo.

Destaca J. Rodríguez (2000) que a necesidade que levou a crear estes espazos formativos estaba motivada por:

- A aparición na escola de medios diferentes aos impresos,
- A escaseza deses materiais,
- A limitada formación do profesorado para o seu uso,
- A necesidade de deseñar e elaborar medios para contextos específicos de ensinanza,
- O seu custo económico e a súa centralización para o maior uso posible.

A publicación do decreto de 29 de xullo de 1999 (DOG 01/09) polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas non universitarias (de centros públicos e privados concertados), da lugar a algúns cambios na formación permanente do profesorado. Estes cambios afectan ós antigos CERES (centros de recursos), CEFOCOP (centros de formación continuada do profesorado) e monitores de PANTEG (plan de aplicación das novas tecnoloxías na educación en Galicia). A orde do 27 de marzo de 2000 (DOG 04/04) establece os centros de formación e recursos de Galicia e crea as seccións necesarias. Actualmente os Centros de Formación e Recursos (CFR) están definidos polo Decreto 99/2006, do 15 de xuño, no que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da comunidade autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, e polas ordes que o desenvolven. Do artigo 19º destacamos as funcións dos centros de formación e recursos en relación aos materiais.

Por unha banda, aqueles relacionados co desenvolvemento da formación en materiais:

- Promover accións de formación do profesorado nos centros, encamiñadas a impulsar a investigación educativa, fomentando e apoiando a participación do profesorado en seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación en centros ou calquera outra modalidade de formación.
- Promover a innovación e as actividades de intercambio, debate e difusión de experiencias educativas entre o profesorado.

- Colaborar con outras institucións en accións relativas á formación permanente e á innovación educativa.

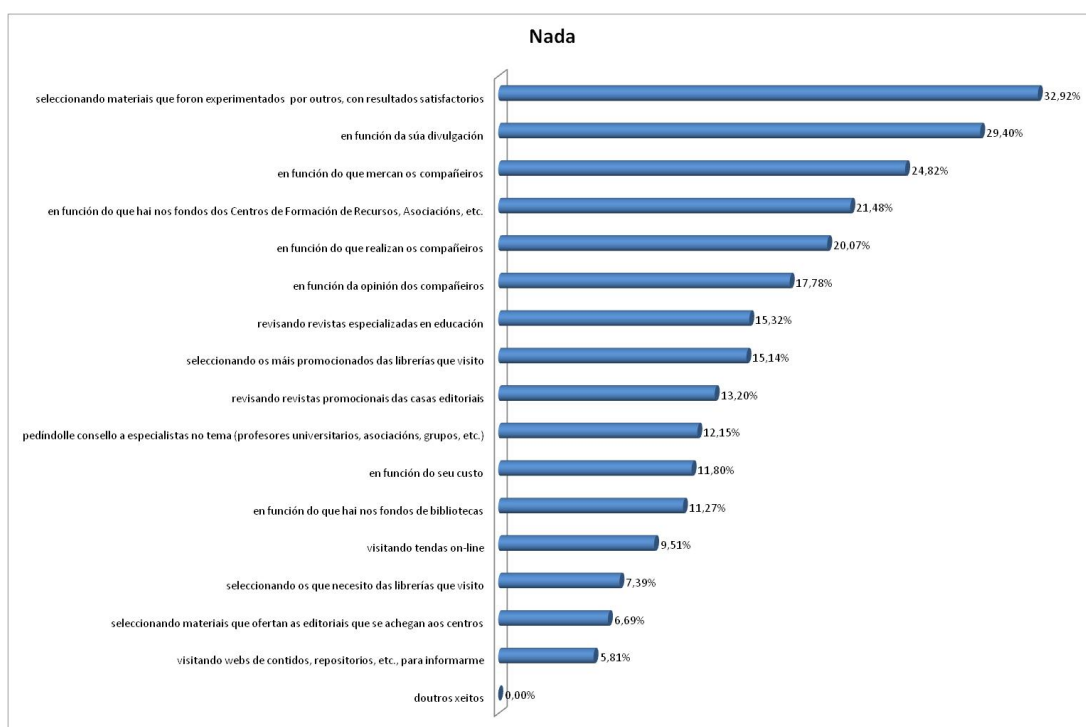
Por outra banda, as actividades relacionadas cos materiais directamente:

- Promover a elaboración de materiais didácticos e de apoio á acción educativa.
- Proporcionar ao profesorado do seu ámbito territorial un servizo de documentación, elaboración e difusión de material didáctico, así como o acceso ao uso dos recursos pedagóxicos e dos fondos das súas bibliotecas e mediatecas.

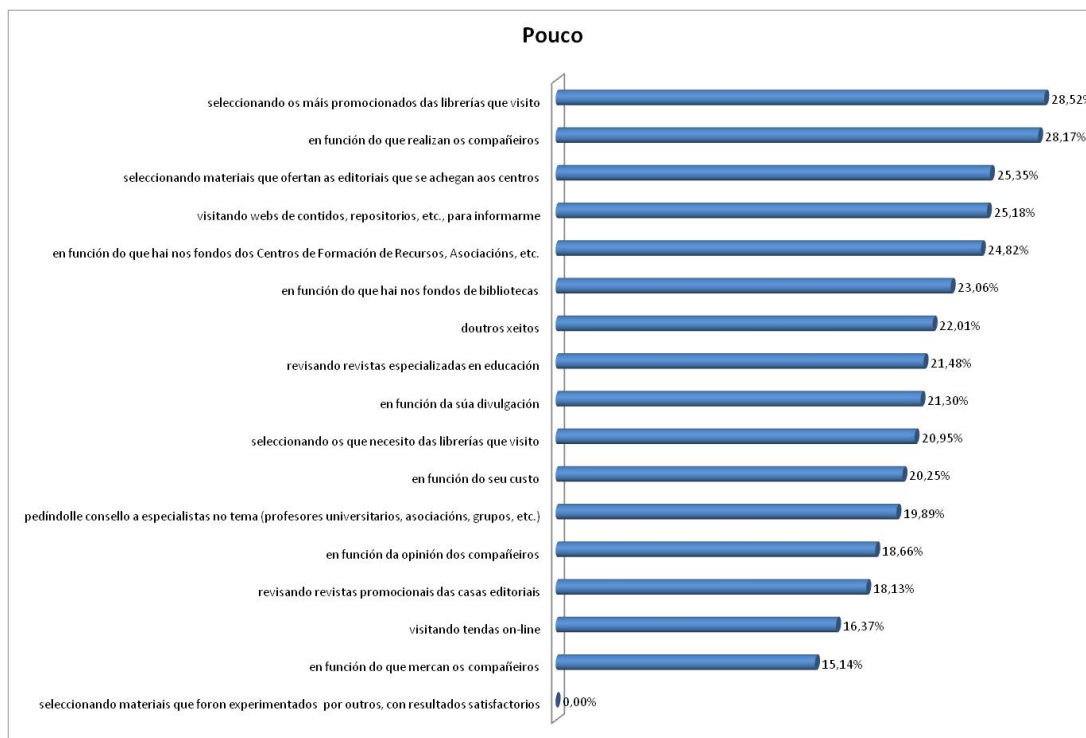
Tal e como expón J. Rodríguez (2000, p. 573):

“A función dun Centro de Recursos respecto aos medios e materiais non debera atinxir só á simple produción, senón que tamén debe procurar avaliar o material dispoñible en función da súa adecuación aos profesores e alumnos a quen atenda. Como é ben sabido, ningunha tecnoloxía é transfirible directamente a calquera contexto educativo, e dende esta perspectiva os centros de recursos poderían cumprir unha función significativa para analizar as posibilidades e limitacións de determinados materiais, e elaborar guías de asesoramento de utilización”.

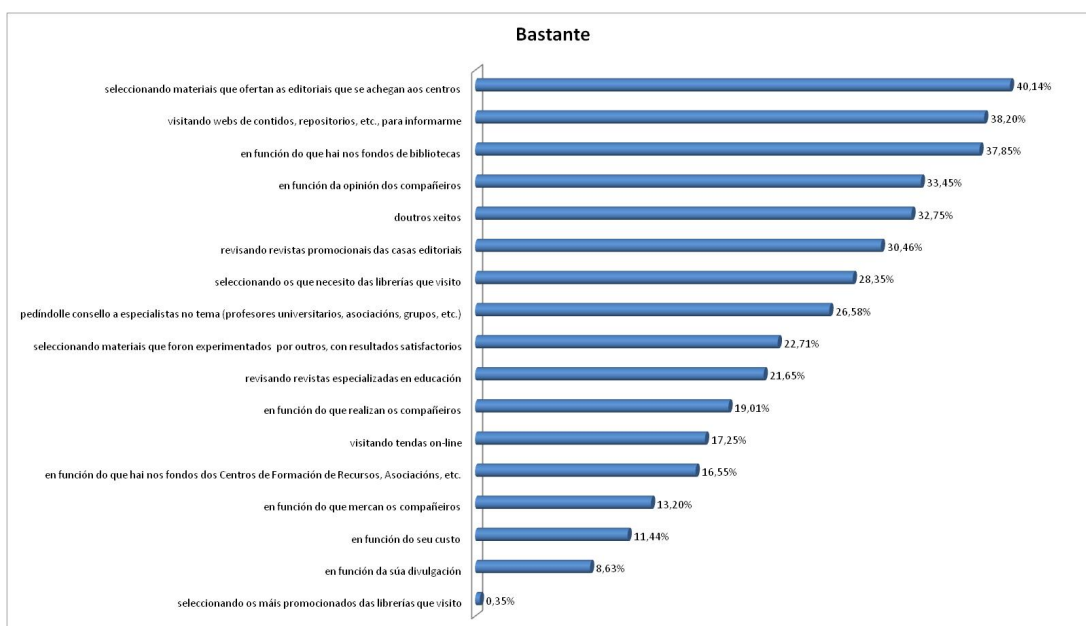
A continuación mostramos as gráficas detalladas, de cada opción desta pregunta, en función das respostas dadas polo profesorado:



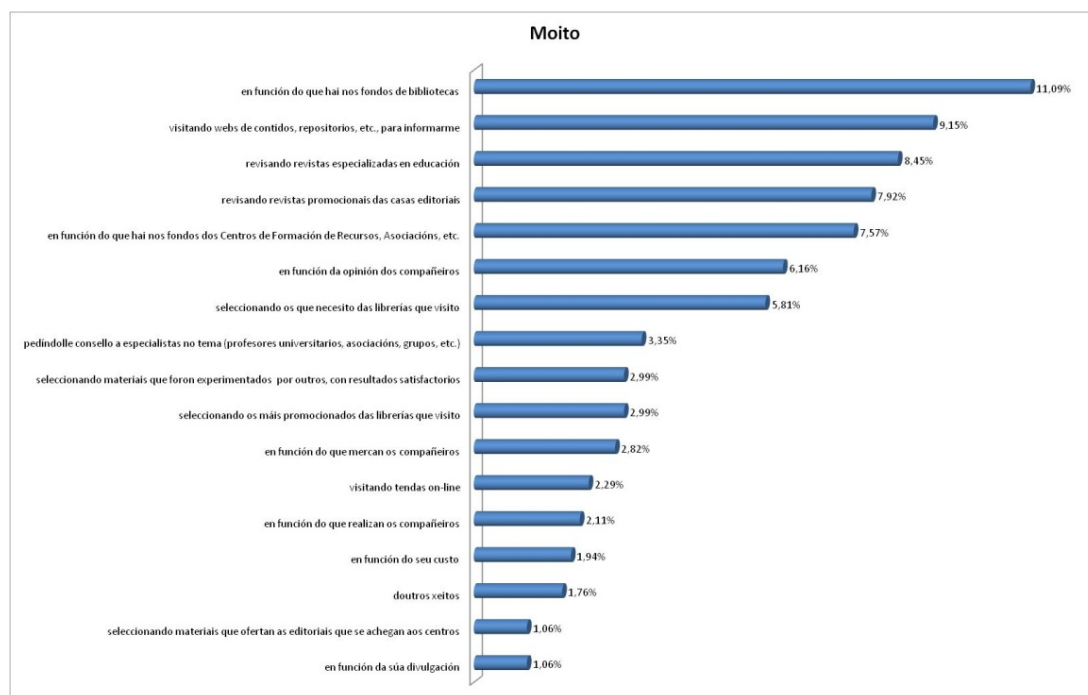
Gráfica 141 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que non a utilizan para a selección do material musical



Gráfica 142 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que a utilizan "pouco" para a selección do material musical



Gráfica 143 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que a utilizan "bastante" para a selección do material musical



Gráfica 144 - Distribución por cada tipoloxía dos docentes que a utilizan "moito" para a selección do material musical

Entre outras respostas que solicitamos, a análise cualitativa revela que a experiencia, a falta de valoración dun material, o proceso de planificación docente, a opción continuar cos materiais xa utilizados, ou a escolla dos prescritos pola Administración, son outras das opcións que o docente ten, neste importante proceso. Entre as respostas puidemos codificar unha serie de resposta en relación á maneira de seleccionar os materiais didácticos e musicais na etapa infantil: pola experiencia, segundo as consultas bibliográficas, a partir de revistas e Internet, en función das actividades e do alumando. Tamén se escolle en función da necesidade de reposición de materiais. Incluso hai docentes que suxiren que a escolla lles ven dada desde arriba.

Por último, a continuación, examinamos os resultados pormenorizados de cada opción en función dos condicionantes que destacamos do noso estudo, na procura de comprender mellor a percepción docente.

A pregunta 45.1. **Selecciono en función da opinión dos compañeiros** foi respondida polo 33,85% do profesorado cunha frecuencia de “bastante” e un 2,82% de “moito”. A/O docente que máis ten esta opinión é o especialista de infantil (26,93%).

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	16,63%	19,91%	26,93%	3,51%
Mestre de Educación Musical	38,17%	29,01%	9,92%	1,53%

Táboa 398 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuido por especialidade

Son sobre todo docentes en prácticas (33,33%) e provisionais (27%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	20,89%	22,00%	22,67%	2,89%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	36,67%	16,67%	30,00%	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	15,00%	20,00%	25,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	22,58%	25,81%	19,35%	1,61%

Táboa 399 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuido por situación administrativa

Teñen entre 21 e 27 anos (32,56%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	18,60%	34,88%	30,23%	2,33%
28-33	26,71%	23,97%	26,71%	4,79%
34-40	25,00%	25,83%	17,50%	1,67%
41-50	18,71%	20,47%	23,98%	1,75%
>=51	17,19%	12,50%	15,63%	6,25%

Táboa 400 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuido por idade

Traballan na costa rural (27,27%) e no interior rural (28,81%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	17,17%	23,23%	25,25%	2,02%
Costeira Semiurbana	20,73%	25,61%	19,51%	3,66%
Costeira Urbana	23,15%	19,70%	21,67%	4,43%
Interior rural	18,64%	16,95%	25,42%	3,39%
Interior Semiurbana	25,00%	26,19%	25,00%	0,00%
Interior Urbana	21,95%	21,95%	19,51%	2,44%

Táboa 401 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuido por zona

Están sobre todo en centros especiais (40%), CPI (34,88%) e CRA (32%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	20,00%	40,00%	40,00%	0,00%
CEIP	21,45%	21,17%	21,45%	2,51%
CPI	20,93%	27,91%	30,23%	4,65%
CPR	18,67%	22,67%	24,00%	2,67%
CRA	16,00%	32,00%	28,00%	4,00%
Unitarias	27,87%	16,39%	19,67%	4,92%

Táboa 402 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da opinión dos compañeiros distribuido por tipo de centro

A pregunta 45.2. *Selecciono en función do que mercan os compañeiros* é respondida polo 13,20% como “bastante” e polo 1,6% “moito”. As/Os que máis teñen en conta o que mercan as/os compañeiros/os son docentes de infantil (15,22% bastante).

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	19,91%	24,82%	15,22%	1,17%
Mestre de Educación Musical	40,46%	28,24%	6,87%	0,76%

Táboa 403 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuido por especialidade

Son mestras/es en practicas (20%) e substitutas/os (19,35%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	25,56%	24,67%	12,00%	0,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	33,33%	30,00%	20,00%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	20,00%	25,00%	15,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	19,35%	27,42%	19,35%	1,61%

Táboa 404 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuido por situación administrativa

Destaca o profesorado máis novo en responder esta opción de selección de materiais. Entre os 21 e 27 anos, responden bastante o 23,26% e entre os 28 e 33 anos o 18,49%:

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	18,60%	39,53%	23,26%	0,00%
28-33	29,45%	28,08%	18,49%	2,05%
34-40	29,17%	26,67%	10,00%	0,00%
41-50	23,39%	22,81%	9,94%	1,75%
>=51	20,31%	18,75%	9,38%	0,00%

Táboa 405 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuido por idade

Destacan as/os docentes que están no interior rural (15,25% bastante) e costa semiurbana (17,07% bastante):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	23,23%	21,21%	14,14%	1,01%
Costeira Semiurbana	21,95%	25,61%	17,07%	1,22%
Costeira Urbana	25,12%	25,62%	12,32%	1,48%
Interior rural	20,34%	22,03%	15,25%	1,69%
Interior Semiurbana	32,14%	28,57%	10,71%	0,00%
Interior Urbana	24,39%	29,27%	9,76%	0,00%

Táboa 406 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuido por zona

Os centros nos que as/os docentes máis seleccionan os seus materiais didácticos e musicais en función do que mercan os compañeiros e compañeiras están nos CRA (20%) e CPR (17,33%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	40,00%	60,00%	0,00%	0,00%
CEIP	25,07%	22,84%	13,65%	0,56%
CPI	25,58%	34,88%	9,30%	2,33%
CPR	18,67%	28,00%	16,00%	1,33%
CRA	20,00%	32,00%	16,00%	4,00%
Unitarias	31,15%	22,95%	9,84%	1,64%

Táboa 407 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que mercan os compañeiros distribuido por tipo de centro

A **pregunta 45.3. Selecciono en función do que realizan os compañeiros** esta opción é escollida como “bastante” polo 17,25% e con “moito polo 1,94% do profesorado. Destaca o profesorado de infantil (bastante un 18,50%):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	17,10%	23,89%	18,50%	1,87%
Mestre de Educación Musical	30,53%	31,30%	12,98%	2,29%

Táboa 408 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuido por especialidade

Destaca o profesorado en prácticas (26,67% “bastante”):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	20,67%	25,56%	16,00%	1,11%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	30,00%	23,33%	26,67%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%	25,00%	15,00%	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	16,13%	25,81%	24,19%	4,84%

Táboa 409 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuido por situación administrativa

Destaca o grupo de 21 a 27 anos (25,58% “bastante”) e de 28 a 33 anos (27,40% “bastante”):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	13,95%	41,86%	25,58%	0,00%
28-33	19,18%	28,77%	27,40%	3,42%
34-40	25,83%	28,33%	12,50%	1,67%
41-50	21,05%	20,47%	14,04%	1,75%
>=51	17,19%	17,19%	12,50%	1,56%

Táboa 410 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuido por idade

Destaca sobre todo as zonas semiurbanas de costa (24,39% “bastante”):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	20,20%	21,21%	15,15%	2,02%
Costeira Semiurbana	17,07%	24,39%	24,39%	2,44%
Costeira Urbana	20,69%	24,14%	18,23%	1,97%
Interior rural	20,34%	23,73%	15,25%	1,69%
Interior Semiurbana	21,43%	32,14%	15,48%	1,19%
Interior Urbana	19,51%	31,71%	9,76%	2,44%

Táboa 411 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuido por zona

Destacan os CEE (60% “bastante”) e os CPI (23,26% “bastante”):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	20,00%	20,00%	60,00%	0,00%
CEIP	20,33%	23,96%	15,04%	1,67%
CPI	25,58%	25,58%	23,26%	2,33%
CPR	13,33%	30,67%	21,33%	2,67%
CRA	8,00%	44,00%	16,00%	4,00%
Unitarias	27,87%	19,67%	18,03%	1,64%

Táboa 412 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que realizan os compañeiros distribuido por tipo de centro

A **pregunta 45.4. Selecciono en función dos fondos das bibliotecas** é escollida como “bastante” polo 28,35% e con “moito” polo 8,45%) do profesorado. Sobre todo de infantil (31,85% bastante e 3,04% “moito”):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	14,29%	17,10%	31,85%	3,04%
Mestre de Educación Musical	19,85%	32,82%	25,95%	2,29%

Táboa 413 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuido por especialidade

Destaca o profesorado substituto (35,48% bastante) e o provisional (35%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	16,22%	20,44%	29,78%	2,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	23,33%	23,33%	30,00%	6,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	20,00%	35,00%	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	8,06%	24,19%	35,48%	3,23%

Táboa 414 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por situación administrativa

Destacan os grupos de idade entre os 41 e 50 anos (30,99% bastante) e o que ten entre 28 e 33 anos (30,14%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	16,28%	16,28%	46,51%	6,98%
28-33	17,81%	28,08%	30,14%	2,05%
34-40	15,83%	25,00%	28,33%	1,67%
41-50	14,04%	16,37%	30,99%	2,92%
>=51	12,50%	18,75%	23,44%	3,13%

Táboa 415 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por idade

Destaca a zonas de interior rural (38,98% bastante) e a costa semiurbana (37,80%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	14,14%	21,21%	30,30%	3,03%
Costeira Semiurbana	15,85%	15,85%	37,80%	4,88%
Costeira Urbana	16,75%	22,66%	24,14%	2,96%
Interior rural	15,25%	13,56%	38,98%	1,69%
Interior Semiurbana	14,29%	29,76%	29,76%	0,00%
Interior Urbana	12,20%	14,63%	36,59%	4,88%

Táboa 416 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por zona

Destacan os centros como as Unitarias (36,07%) e CEIP (32,59%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	20,00%	60,00%	0,00%	0,00%
CEIP	14,48%	20,06%	32,59%	1,95%
CPI	18,60%	23,26%	30,23%	4,65%
CPR	24,00%	16,00%	20,00%	6,67%
CRA	4,00%	40,00%	24,00%	4,00%
Unitarias	11,48%	19,67%	36,07%	1,64%

Táboa 417 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos das bibliotecas distribuído por tipo de centro

A **pregunta 45.5. Selecciono en función do custo dos materiais** indica que o 26,58% contesta “bastante” e un 2,29% “moito”. Das/os cales a maior parte son docentes de música (bastante 37,40% e moito 8,40%):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	11,71%	13,11%	32,55%	7,26%
Mestre de Educación Musical	14,50%	26,72%	37,40%	8,40%

Táboa 418 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuido por especialidade

Destacan os provisionais (bastante o 45% e moito un 10%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	12,44%	15,56%	32,67%	7,11%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%	30,00%	36,67%	3,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	10,00%	45,00%	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	14,52%	16,13%	37,10%	12,90%

Táboa 419 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuido por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 21 e 27 anos (48,84% bastante):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	11,63%	23,26%	48,84%	6,98%
28-33	18,49%	18,49%	34,25%	9,59%
34-40	11,67%	14,17%	37,50%	10,83%
41-50	9,36%	15,20%	32,16%	5,85%
>=51	7,81%	17,19%	23,44%	4,69%

Táboa 420 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuido por idade

Destacan as zonas do rural (costa 36,36% e interior 37,29%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	10,10%	12,12%	36,36%	9,09%
Costeira Semiurbana	17,07%	10,98%	32,93%	10,98%
Costeira Urbana	11,33%	19,21%	31,03%	6,40%
Interior rural	15,25%	11,86%	37,29%	3,39%
Interior Semiurbana	9,52%	19,05%	36,90%	7,14%
Interior Urbana	12,20%	24,39%	26,83%	9,76%

Táboa 421 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuido por zona

Destacan os CRA (40%) e Unitarias (40,98%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	60,00%	20,00%	20,00%
CEIP	13,37%	15,04%	33,43%	6,13%
CPI	13,95%	27,91%	27,91%	9,30%
CPR	12,00%	13,33%	29,33%	13,33%
CRA	0,00%	24,00%	40,00%	12,00%
Unitarias	9,84%	13,11%	40,98%	4,92%

Táboa 422 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do custo dos materiais distribuído por tipo de centro

A **pregunta 45.6. Selecciono en función da súa divulgación** é respondida polo 11,44% do profesorado como “bastante” e polo 2,11% con “moito. En función da especialidade non existen diferenzas importantes, como vemos nos datos seguintes:

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	11,48%	19,44%	26,70%	2,11%
Mestre de Educación Musical	13,74%	35,11%	26,72%	2,29%

Táboa 423 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuído por especialidade

Destaca o profesorado en prácticas (30% bastante) e substituta/o (30,65%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	12,00%	22,44%	26,22%	2,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	16,67%	30,00%	30,00%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	25,00%	20,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	11,29%	24,19%	30,65%	4,84%

Táboa 424 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuído por situación administrativa

Destaca a idade das/os máis novas/os (51,16% bastante):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	9,30%	25,58%	51,16%	0,00%
28-33	15,07%	26,03%	29,45%	4,79%
34-40	10,83%	23,33%	30,83%	2,50%
41-50	12,28%	22,81%	20,47%	1,75%
>=51	7,81%	15,63%	21,88%	0,00%

Táboa 425 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuído por idade

Destacan as zonas do rural e semiurbanas:

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	9,09%	18,18%	29,29%	4,04%
Costeira Semiurbana	12,20%	21,95%	29,27%	2,44%
Costeira Urbana	12,32%	23,15%	25,12%	2,46%
Interior rural	13,56%	18,64%	27,12%	1,69%
Interior Semiurbana	9,52%	30,95%	26,19%	1,19%
Interior Urbana	17,07%	26,83%	21,95%	0,00%

Táboa 426 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuído por zona

Destacan os CRA (32% bastante) e as Unitarias (31,15%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
CEIP	11,98%	20,61%	26,46%	1,95%
CPI	16,28%	30,23%	25,58%	0,00%
CPR	13,33%	22,67%	24,00%	2,67%
CRA	0,00%	36,00%	32,00%	4,00%
Unitarias	11,48%	21,31%	31,15%	4,92%

Táboa 427 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa divulgación distribuído por tipo de centro

A **pregunta 45.7. Selecciono en función do que hai nos fondos dos Centros de Formación e Recursos do profesorado** contesta o 22,71% con “bastante” e un 2,33% con “moito”. Destaca o profesorado de música (15,27% bastante e 3,05% moito):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	28,34%	18,27%	10,30%	1,87%
Mestre de Educación Musical	33,59%	27,48%	15,27%	3,05%

Táboa 428 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuído por especialidade

Sobre todo son docentes en prácticas (20%) e en período de traballo temporal (19,35%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	30,44%	20,67%	9,78%	1,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	26,67%	20,00%	20,00%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	30,00%	10,00%	10,00%	10,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	24,19%	22,58%	19,35%	4,84%

Táboa 429 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuído por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 34 e 40 anos (19,17% bastante):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	34,88%	27,91%	13,95%	4,65%
28-33	29,45%	30,14%	15,07%	1,37%
34-40	27,50%	18,33%	19,17%	3,33%
41-50	34,50%	13,45%	5,85%	1,75%
>=51	21,88%	17,19%	4,69%	1,56%

Táboa 430 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuído por idade

Destacan as zonas de costa, sobre todo a semiurbana (18,29%), zonas como Ferrol ou arredores da cidade de Pontevedra:

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	31,31%	14,14%	12,12%	3,03%
Costeira Semiurbana	25,61%	20,73%	18,29%	2,44%
Costeira Urbana	31,53%	16,26%	12,32%	2,46%
Interior rural	25,42%	20,34%	11,86%	0,00%
Interior Semiurbana	29,76%	32,14%	5,95%	0,00%
Interior Urbana	26,83%	29,27%	2,44%	4,88%

Táboa 431 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuído por zona

Destacan os CEE (60% bastante) e os CRA (12% bastante):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	40,00%	0,00%	60,00%	0,00%
CEIP	28,13%	18,94%	11,98%	1,39%
CPI	32,56%	25,58%	9,30%	2,33%
CPR	30,67%	22,67%	9,33%	5,33%
CRA	16,00%	36,00%	12,00%	0,00%
Unitarias	37,70%	16,39%	8,20%	3,28%

Táboa 432 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos fondos dispoñibles no CFR distribuído por tipo de centro

A **pregunta 45.8. Selecciono en función das visitas a webs de contidos, repositorios, etc. para informarme** responden un 40,14% “bastante” e un 11,09% do profesorado con “moito”. Son sobre todo docentes de música (38,93% bastante):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	13,58%	18,03%	25,29%	7,26%
Mestre de Educación Musical	4,58%	25,95%	38,93%	11,45%

Táboa 433 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuído por especialidade

Son sobre todo provisionais (40% bastante e 15% moito):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	11,33%	21,78%	28,67%	5,56%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	6,67%	20,00%	23,33%	16,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	5,00%	40,00%	15,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	16,13%	9,68%	27,42%	24,19%

Táboa 434 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 34 e 40 anos (37,50% bastante e 11,67% moito):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	9,30%	20,93%	32,56%	20,93%
28-33	12,33%	21,23%	32,88%	13,01%
34-40	8,33%	17,50%	37,50%	11,67%
41-50	12,28%	23,39%	22,22%	2,92%
>=51	12,50%	17,19%	18,75%	1,56%

Táboa 435 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por idade

Destaca as zonas de costa semiurbana (30,49% bastante e 10,98% moito) e de interior rural (32,20% bastante e 10,17% moito):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	10,10%	23,23%	26,26%	8,08%
Costeira Semiurbana	8,54%	20,73%	30,49%	10,98%
Costeira Urbana	12,32%	19,21%	26,60%	8,87%
Interior rural	10,17%	11,86%	32,20%	10,17%
Interior Semiurbana	14,29%	23,81%	29,76%	2,38%
Interior Urbana	9,76%	17,07%	29,27%	12,20%

Táboa 436 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por zona

Destaca o CEE (60%) e CPI (44,19%) e unitarias (36,07%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	20,00%	60,00%	20,00%
CEIP	11,14%	20,89%	25,63%	8,64%
CPI	6,98%	16,28%	44,19%	9,30%
CPR	8,00%	24,00%	25,33%	10,67%
CRA	24,00%	12,00%	24,00%	4,00%
Unitarias	14,75%	14,75%	36,07%	4,92%

Táboa 437 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da información que atopa na rede distribuido por tipo de centro

A **pregunta 45.9. Selecciono en función do que hai nas tendas on-line que visito** responde o 32,75% con “bastante” e o 5,81% con “moito”. Destacan as/os docentes de música (17,56% con bastante e 4,58% con moito):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	33,72%	16,86%	6,09%	2,58%
Mestre de Educación Musical	30,53%	22,90%	17,56%	4,58%

Táboa 438 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuído por especialidade

Destacan as/os substitutos/as (17,74%) e provisionais (15%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	32,22%	18,44%	7,56%	2,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	43,33%	26,67%	3,33%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	15,00%	25,00%	15,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	41,94%	9,68%	17,74%	4,84%

Táboa 439 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuído por situación administrativa

Destacan as/os que teñen entre 21 e 27 anos (16,28% bastante e 9,30% moito) e entre 28 e 33 anos (11,64% bastante e 6,85% moito):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	37,21%	20,93%	16,28%	9,30%
28-33	40,41%	20,55%	11,64%	6,85%
34-40	30,00%	23,33%	12,50%	1,67%
41-50	33,92%	14,62%	3,51%	0,58%
>=51	21,88%	14,06%	4,69%	0,00%

Táboa 440 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuído por idade

Destaca a costa semiurbana (14,63%) e interior rural (10,17%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	33,33%	18,18%	6,06%	1,01%
Costeira Semiurbana	24,39%	18,29%	14,63%	6,10%
Costeira Urbana	34,48%	16,26%	8,87%	2,96%
Interior rural	28,81%	20,34%	10,17%	1,69%
Interior Semiurbana	36,90%	20,24%	7,14%	1,19%
Interior Urbana	39,02%	19,51%	2,44%	7,32%

Táboa 441 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuído por zona

Destaca o CRA (12%) e os CPR (13,33%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	40,00%	40,00%	0,00%	20,00%
CEIP	32,59%	17,55%	7,80%	2,79%
CPI	32,56%	27,91%	6,98%	4,65%
CPR	32,00%	17,33%	13,33%	4,00%
CRA	32,00%	20,00%	12,00%	4,00%
Unitarias	36,07%	13,11%	8,20%	0,00%

Táboa 442 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas tendas on-line distribuido por tipo de centro

A pregunta 45.10. *Selecciono en función dos contidos das revistas promocionais das casas editoriais* o indican o 21,65% con “bastante e o 3,35% con “moito”. Destaca o profesorado de música (35,11% con bastante):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	14,52%	27,17%	17,56%	3,28%
Mestre de Educación Musical	8,40%	34,35%	35,11%	3,82%

Táboa 443 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por especialidade

Destaca o profesorado en prácticas (26,67% bastante) e en substitución (24,19%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	13,78%	28,44%	21,33%	2,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%	33,33%	26,67%	6,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	30,00%	10,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	14,52%	27,42%	24,19%	9,68%

Táboa 444 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por situación administrativa

Destaca o grupo que ten entre 34 e 40 anos (28,33% bastante e 4,17% moito):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	18,60%	34,88%	25,58%	6,98%
28-33	15,75%	34,93%	22,60%	4,79%
34-40	10,00%	30,83%	28,33%	4,17%
41-50	14,04%	26,90%	15,20%	0,58%
>=51	10,94%	12,50%	21,88%	3,13%

Táboa 445 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por idade

Están sobre todo nas costas rurais (26,26% bastante e 3,03% moito):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	14,14%	22,22%	26,26%	3,03%
Costeira Semiurbana	12,20%	30,49%	24,39%	4,88%
Costeira Urbana	15,27%	28,08%	17,73%	3,45%
Interior rural	8,47%	27,12%	23,73%	5,08%
Interior Semiurbana	11,90%	35,71%	20,24%	0,00%
Interior Urbana	12,20%	29,27%	24,39%	4,88%

Táboa 446 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por zona

Destacan os CRA (28%) e CPI (23,26%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	20,00%	40,00%	20,00%	20,00%
CEIP	11,42%	27,86%	21,73%	3,06%
CPI	11,63%	41,86%	23,26%	2,33%
CPR	14,67%	29,33%	22,67%	4,00%
CRA	20,00%	24,00%	28,00%	4,00%
Unitarias	19,67%	22,95%	16,39%	3,28%

Táboa 447 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas promocionais distribuido por tipo de centro

A pregunta 45.11. *Selecciono en función dos contidos das revistas especializadas en educación* é escollida esta opción polo 30,46% do profesorado con “bastante” e 2,82% con “moito. Destaca o profesorado de música (41,98% con bastante):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	10,07%	19,20%	30,21%	5,62%
Mestre de Educación Musical	7,63%	29,01%	41,98%	6,11%

Táboa 448 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por especialidade

Destaca o profesorado en prácticas (43,33% “bastante”) e temporal (40,32% “bastante”):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	9,78%	23,33%	31,56%	4,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	13,33%	6,67%	43,33%	13,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	20,00%	20,00%	15,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	8,06%	16,13%	40,32%	12,90%

Táboa 449 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por situación administrativa

Destaca o profesorado máis novo, entre os 21 e 27 anos (46,51% “bastante” e 9,98% “moito”):

45.11	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	11,63%	18,60%	46,51%	6,98%
28-33	13,01%	28,77%	30,14%	8,22%
34-40	9,17%	20,00%	37,50%	7,50%
41-50	8,19%	19,30%	32,75%	3,51%
>=51	7,81%	15,63%	23,44%	3,13%

Táboa 450 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por idade

Destacan as zonas semiurbanas na costa un 40,24% bastante e no interior un 38,10% bastante):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	9,09%	21,21%	32,32%	6,06%
Costeira Semiurbana	8,54%	20,73%	40,24%	6,10%
Costeira Urbana	9,36%	23,65%	28,57%	6,40%
Interior rural	11,86%	13,56%	32,20%	8,47%
Interior Semiurbana	10,71%	25,00%	38,10%	0,00%
Interior Urbana	7,32%	17,07%	29,27%	9,76%

Táboa 451 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por zona

Destaca o CEE (60% bastante) e o CRA (36% bastante):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	20,00%	60,00%	20,00%
CEIP	8,64%	19,78%	34,54%	4,46%
CPI	9,30%	23,26%	34,88%	6,98%
CPR	9,33%	25,33%	30,67%	9,33%
CRA	20,00%	16,00%	36,00%	4,00%
Unitarias	11,48%	27,87%	19,67%	8,20%

Táboa 452 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función dos das revistas especializadas distribuido por tipo de centro

A pregunta 45.12. *Selecciono segundo preciso das librerías que visito* responden un 37,85% do profesorado con “bastante” e un 7,92% con “moito”. Sobre todo docentes de música (45,04% con “bastante” e un 12,98% con “moito”):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	8,67%	17,80%	35,60%	6,32%
Mestre de Educación Musical	3,05%	22,90%	45,04%	12,98%

Táboa 453 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por especialidade

Sobre todo destacan as/os definitivas/os cun 38,89% que responden “bastante” e un 7,33% que responde “moito”, seguidas/os das/os substitutas/os cun 37,10% con “bastante” e un 11,29% con “moito”:

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	8,00%	17,78%	38,89%	7,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%	16,67%	36,67%	13,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	0,00%	25,00%	20,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	4,84%	25,81%	37,10%	11,29%

Táboa 454 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por situación administrativa

Destaca o profesorado máis novo (51,16% con “bastante”):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	9,30%	18,60%	51,16%	4,65%
28-33	9,59%	24,66%	36,30%	10,96%
34-40	5,83%	15,00%	45,00%	11,67%
41-50	7,02%	18,71%	38,01%	4,68%
>=51	6,25%	12,50%	23,44%	7,81%

Táboa 455 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por idade

Destacan as zonas semiurbanas (de costa o 41,46% e no interior o 42,86%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	8,08%	17,17%	31,31%	11,11%
Costeira Semiurbana	2,44%	20,73%	41,46%	8,54%
Costeira Urbana	8,37%	17,24%	38,42%	5,91%
Interior rural	5,08%	20,34%	35,59%	10,17%
Interior Semiurbana	9,52%	19,05%	42,86%	5,95%
Interior Urbana	9,76%	21,95%	36,59%	9,76%

Táboa 456 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por zona

Destacan os CPR (46,67%) e CPI (46,51%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	40,00%	40,00%	20,00%
CEIP	8,08%	16,99%	33,70%	10,31%
CPI	6,98%	23,26%	46,51%	2,33%
CPR	4,00%	21,33%	46,67%	4,00%
CRA	4,00%	32,00%	44,00%	0,00%
Unitarias	9,84%	14,75%	42,62%	4,92%

Táboa 457 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do que atopa nas librerías que visita distribuido por tipo de centro

A **pregunta 45.13. Selecciono en función das promocións das librerías que visito** responde que “bastante” o 16,55% e “moito” o 1,76% do profesorado. Destaca o profesorado de música (bastante un 22,14%):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	14,52%	26,93%	15,22%	1,41%
Mestre de Educación Musical	16,03%	33,59%	22,14%	3,05%

Táboa 458 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por especialidade

Destaca o profesorado definitivo (17,11% bastante):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	15,78%	26,00%	17,11%	1,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%	30,00%	16,67%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	30,00%	15,00%	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	12,90%	41,94%	14,52%	3,23%

Táboa 459 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por situación administrativa

Destaca o grupo máis novo (25,58%) seguido do que ten entre 34 e 40 anos (21,67%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	6,98%	48,84%	25,58%	0,00%
28-33	19,18%	35,62%	17,81%	2,74%
34-40	15,00%	26,67%	21,67%	2,50%
41-50	15,79%	25,73%	11,11%	1,17%
>=51	14,06%	10,94%	15,63%	1,56%

Táboa 460 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por idade

Destaca a costa semiurbana (21,95%) e o interior rural (23,73%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	15,15%	25,25%	13,13%	2,02%
Costeira Semiurbana	9,76%	29,27%	21,95%	3,66%
Costeira Urbana	17,24%	27,59%	14,78%	1,97%
Interior rural	16,95%	22,03%	23,73%	1,69%
Interior Semiurbana	13,10%	35,71%	13,10%	0,00%
Interior Urbana	17,07%	29,27%	19,51%	0,00%

Táboa 461 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por zona

Destanca o CRA (32%):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	80,00%	0,00%	0,00%
CEIP	15,04%	27,30%	14,21%	2,23%
CPI	18,60%	34,88%	18,60%	0,00%
CPR	12,00%	26,67%	22,67%	2,67%
CRA	12,00%	24,00%	32,00%	0,00%
Unitarias	19,67%	27,87%	16,39%	0,00%

Táboa 462 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das promocións das librerías que visita distribuido por tipo de centro

A **pregunta 45.14. Selección en función das ofertas das editoriais que veñen ao centro** é respondida polo 38,20% con “bastante” e polo 6,16% con “moito”, sen diferenciación significativa nas especialidades:

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	6,32%	23,65%	38,17%	6,32%
Mestre de Educación Musical	6,11%	30,53%	39,69%	6,11%

Táboa 463 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por especialidade

Destaca o profesorado en prácticas (46,67%):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	5,56%	24,22%	39,56%	6,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	6,67%	26,67%	46,67%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	0,00%	40,00%	25,00%	5,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	17,74%	22,58%	29,03%	9,68%

Táboa 464 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por situación administrativa

Destaca o profesorado que ten entre 28 e 33 anos (43,15%):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	16,28%	25,58%	37,21%	4,65%
28-33	9,59%	26,71%	43,15%	6,16%
34-40	5,83%	23,33%	38,33%	8,33%
41-50	3,51%	27,49%	33,33%	5,85%
>=51	4,69%	18,75%	46,88%	3,13%

Táboa 465 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuido por idade

Destacan as zonas do interior (rural un 42,37% e semiurbano un 42,86%):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	8,08%	22,22%	36,36%	5,05%
Costeira Semiurbana	6,10%	28,05%	34,15%	8,54%
Costeira Urbana	6,40%	22,66%	37,93%	6,90%
Interior rural	6,78%	18,64%	42,37%	3,39%
Interior Semiurbana	7,14%	30,95%	42,86%	4,76%
Interior Urbana	4,88%	31,71%	36,59%	7,32%

Táboa 466 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuído por zona

Destacan os CEIP (39,55% bastante e 6,13% moito) e os CPR (37,33% bastante e un 12% moito):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	20,00%	40,00%	20,00%	0,00%
CEIP	4,74%	24,23%	39,55%	6,13%
CPI	6,98%	37,21%	37,21%	4,65%
CPR	5,33%	24,00%	37,33%	12,00%
CRA	20,00%	12,00%	36,00%	4,00%
Unitarias	13,11%	24,59%	34,43%	1,64%

Táboa 467 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función das ofertas editoriais distribuído por tipo de centro

A **pregunta 45.15. Selecciono en función da súa experimentación por outros** responde un 8,63% do profesorado con “bastante” e un 2,99% con “moito”. Destaca o profesorado de música (20,61% bastante e un 47,33% moito):

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	31,62%	6,56%	13,58%	38,41%
Mestre de Educación Musical	13,74%	3,82%	20,61%	47,33%

Táboa 468 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuído por especialidade

Destaca o que está en prácticas (23,33% bastante e 50% moito):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	28,00%	5,11%	15,33%	40,44%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%	3,33%	23,33%	50,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	45,00%	5,00%	15,00%	25,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	20,97%	12,90%	11,29%	38,71%

Táboa 469 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuído por situación administrativa

Destaca o profesorado de 21 a 27 anos (27,91% bastante e 44,19% moito):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	13,95%	6,98%	27,91%	44,19%
28-33	15,75%	7,53%	17,12%	43,84%
34-40	24,17%	4,17%	11,67%	45,83%
41-50	31,58%	4,68%	15,79%	40,35%
>=51	48,44%	7,81%	9,38%	25,00%

Táboa 470 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuído por idade

Destacan as zonas semiurbanas (costa un 43,90% moito e interior un 44,05% moito):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	35,35%	4,04%	14,14%	36,36%
Costeira Semiurbana	23,17%	6,10%	14,63%	43,90%
Costeira Urbana	26,11%	5,42%	15,76%	41,38%
Interior rural	30,51%	8,47%	10,17%	38,98%
Interior Semiurbana	23,81%	4,76%	16,67%	44,05%
Interior Urbana	31,71%	9,76%	19,51%	29,27%

Táboa 471 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuído por zona

Destaca o CEE (80% moito) e os CPI (62,79% moito):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%
CEIP	30,36%	4,74%	15,60%	38,44%
CPI	16,28%	9,30%	6,98%	62,79%
CPR	30,67%	5,33%	22,67%	26,67%
CRA	16,00%	0,00%	8,00%	52,00%
Unitarias	24,59%	13,11%	13,11%	42,62%

Táboa 472 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función da súa experiencia distribuído por tipo de centro

A **pregunta 45.16. Selecciono pedindo consello a especialistas no tema** contestan “bastante” un 33,45% e “moito” un 7,57%. A resposta é similar segundo a especialidade:

Especialidade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Mestre de Educación Infantil	16,39%	19,44%	18,74%	9,60%
Mestre de Educación Musical	22,90%	28,24%	19,85%	8,40%

Táboa 473 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuído por especialidade

Destacan as/os que están en prácticas (33,33% bastante):

Situación administrativa	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	18,00%	22,00%	18,22%	7,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%	16,67%	33,33%	10,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	5,00%	15,00%	25,00%	15,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	20,97%	22,58%	14,52%	17,74%

Táboa 474 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por situación administrativa

As/Os máis novos destacan (32,56% bastante):

Idade	Nada	Pouco	Bastante	Moito
21-27	18,60%	25,58%	32,56%	4,65%
28-33	19,18%	26,71%	22,60%	12,33%
34-40	15,83%	23,33%	15,00%	15,83%
41-50	18,71%	19,88%	19,30%	5,26%
>=51	17,19%	10,94%	10,94%	4,69%

Táboa 475 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por idade

Destacan as zonas de costa (semiurbana cun 21,95% con “bastante e urbana cun 24,14% con “bastante”). Resalta tamén a zona de interior rural (16,95% bastante e 16,95% “moito”):

Zona comarcal	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Costeira Rural	16,16%	27,27%	13,13%	6,06%
Costeira Semiurbana	17,07%	20,73%	21,95%	8,54%
Costeira Urbana	17,24%	19,21%	24,14%	9,36%
Interior rural	16,95%	15,25%	16,95%	16,95%
Interior Semiurbana	20,24%	25,00%	15,48%	7,14%
Interior Urbana	21,95%	19,51%	12,20%	9,76%

Táboa 476 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por zona

Destaca o CEE (60% bastante) e o CPI (39,53% bastante):

Centro	Nada	Pouco	Bastante	Moito
CEE	20,00%	0,00%	60,00%	20,00%
CEIP	17,55%	23,12%	15,60%	7,80%
CPI	11,63%	16,28%	39,53%	11,63%
CPR	13,33%	17,33%	25,33%	13,33%
CRA	12,00%	16,00%	20,00%	24,00%
Unitarias	31,15%	22,95%	13,11%	3,28%

Táboa 477 - Porcentaxe de docentes que indica que selecciona en función do consello de especialistas distribuido por tipo de centro

A **pregunta 45.17. *Selecciono doutras maneiras*** é unha pregunta cuxa análise é de tipo cualitativo. Os resultados son:

- *En función da oferta das tendas de música.*
- *Segundo o gusto do neno.*
- *En función da Unidade Didáctica*
- *Por experiencia:*
- *Material doutra xente.*
- *Material elaborado por un mesmo.*
- *En función das renovacións*
- *Criterio propio.*
- *Delego no especialista*
- *Non selecciono:*

Como **síntese da pregunta 45**, relacionada coa selección dos materiais musicais destacamos os seguintes datos. Se realizamos a media das indicacións expresadas de “nada” segundo cada opción optemos que un 14,99% do profesorado non selecciona os materiais didácticos e musicais. Entre as razóns máis significativas está a delegación desta función ao especialista (neste caso de música). Das/os que seleccionan destacan as seguintes maneiras (bastante e moito):

O profesorado de maneira importante destaca que selecciona materiais:

visitando webs de contidos, repositorios, etc., para informarme	51,23%
seleccionando os que necesito das librerías que visito	45,77%
seleccionando materiais que ofertan as editoriais que se achegan aos centros	44,37%
pedíndolle consello a especialistas no tema (profesores universitarios, asociacións, grupos, etc.)	41,02%

Táboa 478 - Formas máis habituais de selección de materiais

Menos docentes indica que seleccionan os seus materiais:

visitando tendas on-line	38,56%
en función do que hai nos fondos de bibliotecas	36,80%
revisando revistas especializadas en educación	33,27%

Táboa 479 - Formas habituais de selección de materiais

É unha minoría a que selecciona os seus materiais da seguinte maneira:

en función do seu custo	28,87%
en función da opinión dos compañeiros	28,17%
en función do que hai nos fondos dos Centros de Formación de Recursos, Asociacións, etc.	25,70%
revisando revistas promocionais das casas editoriais	25,00%

Táboa 480 - Formas menos habituais de selección de materiais

A análise dos materiais para seleccionalos máis infrecuente entre o profesorado é:

en función do que realizan os compañeiros	19,19%
seleccionando os máis promocionados das librerías que visito	18,31%
en función do que mercan os compañeiros	14,26%
en función da súa divulgación	13,56%
seleccionando materiais que foron experimentados por outros, con resultados satisfactorios	11,62%
doutros xeitos	1,41%

Táboa 481 - Formas pouco habituais de selección de materiais

Os resultados da análise das opcións indica que “visitando webs de contidos, repositorios, etc., para informarme” é a máis escollida, destacando as/os docentes de música, con destino provisional, cunha idade de entre 34 e 40 anos e destinados en zonas de costa semiurbana e do interior rural. Sobre todo traballan en CEE, CPI e Unitarias.

A segunda opción maioritaria “seleccionando os materiais que necesito das librerías que visito” revela que sobre todo son docentes de música, definitivas/os e en situación temporal, teñen entre 21 e 27 anos e traballan en CPR ou CPI en zonas semiurbanas.

A terceira opción que prefire o profesorado enquisado é “seleccionando materiais que ofertan as editoriais que se achegan aos centros” onde non parecen existir preferencias entre as especialidades. Sobre todo son docentes en prácticas, de entre 21 e 27 anos e que traballan en CEE ou CPI, nas zonas de costa semiurbanas ou urbanas e do interior rural.

Como vemos, na selección dos recursos existe un predominio da xente nova e sen moita experiencia na docencia. Destacan os centros integrados e os privados.

Podemos concluír, a raíz destes resultados que o mestre de infantil é algo máis tradicional que o de música na elección dos materiais (en relación á utilización das TIC para buscar materiais, fronte á visita á biblioteca). Tamén debemos salienta que o docente descoñece os mecanismos para a elección dos materiais, de xeito que o realiza de forma intiutiva, baseando a súa elección ou non elección na experiencia, na experimentación de outros, ou no que envían editoriais e administración. Isto implica que non ten mecanismos suficientes para realizar por si mesmo este labor.

En xeral, existe unha coincidencia bastante notable coas respostas obtidas por J. Rodríguez (2000), onde a maior parte dos enquisados (mestres de primaria) respondían que escollían o material en función dos que ofertaban as editoriais aos

centros, seguido da visita ás librerías. Atopábanse como as menos valoradas a opinión dos compañeiros e o consello aos especialistas (p. 546).

Neste sentido, sería de utilidade a consulta dos traballos realizados por Sancho (1994) ou os de Bonafé (en relación a valoración do material impreso), así como os de Díaz (1998, 2004) ou os de P. Alsina (1999), Bernal e Calvo (2000), así como os monográficos da revista Eufonía (Graó) *Jugar con la música* (2003) e *Recursos Musicais en la educación infantil* (2005), entre outros traballos.

6.2.7.4. Síntese da dimensión do bloque F

A ***síntese da pregunta 40*** sobre a elaboración dos materiais curriculares relacionados coa organización do centro indica que a maior parte da docencia participa pouco alegando que non estaba presente (53%), tendo en conta que esta debera ser revisable anualmente. Isto indica que, dalgún xeito non se articulan tempos ou espazos que permitan a súa revisión, e por outro lado, non se facilitan guías que axuden esta revisión. Só o 20% pensa que hai que facelo porque son materiais importantes. A maior parte das/dos que teñen participado van camiño de vivir a 4ª etapa docente, sobre todo teñen máis de 51 anos. As/Os provisionais son as/os que máis valoran que se tome en conta a súa opinión, pero pola contra, non son as/os que máis participan, aínda que indican que si lle tería gustado colaborar, sendo un grupo de idade nova (entre os 28 e 33 anos) e neste sentido, moi interesante para lograr desenvolver este tipo de actividades innovadoras nos centros. As zonas urbanas son as que mellor valoran estes documentos, mentres que nas semiurbanas e rurais é onde menos se valora. Sobre todo é nos CPI onde máis alegan que non estaban, sobre todo substitutos/as (o 69,77%) pero que lles tería gustado participar (6,98%) e provisionais; nos CRA non participan porque non formaban parte do equipo (16%); nos CPR onde non se lles propuxera (4%). As porcentaxes son maiores na docencia das/os que teñen participado porque lles parecía importante e por ter valorado a súa opinión sobre todo en infantil, destacando a resposta de que é un documento administrativo entre a docencia de música. Destaca así mesmo a resposta da docencia de música en que non participaron porque non llelo propuxera ninguén, pero que terían participado de ser así.

A ***síntese da pregunta 41*** sobre os acordos e criterios de selección dos materiais indica, que a excepción das etapas extremas, en xeral, o profesorado preocúpase de establecer acordos. Pensamos que, a etapa de ingreso e a final deberan formar parte máis activa nas reunións, as/os máis novas/os teñen *fresca* a carreira e moita ilusión e expectativas postas no desenvolvemento do seu labor, pero

ningunha experiencia, polo outro lado, as/os docentes da última etapa, teñen *todo vivido* e a súa achega é fundamental na adquisición dunha experiencia reflexiva que propicie desenvolver cun grao máis de profundidade (da práctica) innovacións educativas interesantes para todas/os. Existe unha deixadez de responsabilidades neste tema por parte do novo, para que o veterano “elixa” o material. Aspectos que responden tamén á percepción da baixa colaboración entre os 34 e 40, onde na actualidade, o docente, cambia de lugar (2ª definitiva) ou accede ao posto de traballo.

De acordo con outros estudos (J. Rodríguez, 2000, p.669) os acordos que, polo xeral se establecen son superficiais, xa que non se realizan atendendo a criterios científicos ou a utilización de guías de avaliación para a súa selección, etc., e que normalmente se refiren á adaptación dos materiais dos que dispoñen. A análise cualitativa do noso estudo apoia esta hipótese. Ademais, os resultados revelan que a realización desta tarefa é sobre todo informal, consensuando minimamente cos/as compañeiros/as profesionais e sen un criterio básico.

Consideramos sobre todo que esta falta de atención débese condicionantes de tipo persoal e profesional: a inexperiencia docente, a estabilidade laboral e o acceso ao traballo. En primeiro lugar, non existen espazos nin tempos para o desenvolvemento dos criterios de selección e/ou elaboración de materiais didácticos e musicais, e en segundo lugar, os tempos que existen están descontextualizados coa realidade na que se van utilizar os materiais seleccionados con anterioridade. O habitual é escoller os materiais dun curso para o seguinte entre o mes de abril e xuño (Rodríguez Rodríguez, 2000, p. 672).

Os CRA e os CPR son os centros onde máis docentes chegan a acordos sobre os materiais. Entre as razóns está a necesidade de coordinarse por tema de espazo, nos CRA e nos centros privados, a cuestión económica pode ser un factor importante.

A ***síntese pregunta 42***, só un de cada tres indica que os criterios e acordos sobre os materiais recóllense nos materiais curriculares do centro. Tendo en conta que o algo máis da metade dicía que realizaba esta tarefa, podemos deducir que esta actividade innovadora, é pouco frecuente, informal e necesaria, xa que se realiza aínda que non estea recollida nos documentos oficiais. É prioritario iniciar un proceso de información sobre a necesidade de abordar a análise dos materiais, pero tamén sobre a importancia de cada un no proceso de ensino e aprendizaxe. Os

documentos de centro parecen non reflectir as inxerencias dunha importante parte da docencia.

A nivel xeral, nos centros nos que traballan os mestres que responden ao noso cuestionario, hai un número maior de mestres que non plasman os acordos sobre os materiais, os CRAs e os CPRs teñen máis mestres que si plasman por escritos este tipo de acordos en materiais.

A modo de **síntese da pregunta 43** podemos dicir que a análise dos resultados revela que un de cada tres docentes non colabora na toma de decisión dos materiais didácticos e musicais, mentres que máis da metade di que si o fai. Das/os que non colaboran destaca a razón de que o profesorado non atopa os espazos de colaboración (15%), e aqueles/as que opinan que non é posible por falta de coordinación ou tempo (9% respectivamente). Das/os que colaboran sobre todo, realizan reflexións nas reunións (o 30%) e ofrecen materiais (21%). Son, na maior parte docentes provisionais (tres de cada catro) ou definitivos na última etapa (dous de cada tres). Responden de maneira negativa, sobre todo, as/os substitutas/os. Destacan, neste tipo de colaboración os centros privados (68%) e os CRA (80%). A falta de coordinación é alegada sobre todo por definitivas/os (13,56%) durante a súa primeira etapa docente (un de cada catro) e das zonas de interior urbanas (7,07%), están sobre todo en CEIP e CEE.

Como **síntese da pregunta 44** podemos comentar que a maior parte das colaboracións teñen lugar na realización conxunta de actividades relacionadas con saídas, participación en festivais e a comunidade educativa en xeral, pero non son tantas as colaboracións dentro da actividade cotiá. Tamén colaboran na preparación de materiais (21%) e espazos (19%). Na preparación de materiais e no desenvolvemento de actividades colaboran sobre todo provisionais e en prácticas. Na preparación de espazos, no traballo cos nenos e no apoio musical destacan as/os definitivas/os e substitutas/os. Sobre todo destacan os CEE e CPR neste tipo de colaboracións. No desenvolvemento de actividades destaca tamén o CPI, e nos materiais e espazos CRA. No apoio musical destacan ademais as/os docentes dos CEIP.

Como **síntese da pregunta 45**, relacionada coa selección dos materiais musicais destacamos os seguintes datos. Se realizamos a media das indicacións expresas de “nada” segundo cada opción optemos que un 14,99% do profesorado non selecciona os materiais didácticos e musicais. Entre as razóns máis significativas está a delegación desta función ao especialista (neste caso de música).

Das/os que seleccionan destacan as seguintes maneiras (bastante e moito):

O profesorado de maneira importante destaca que selecciona materiais:		
	visitando webs de contidos, repositorios, etc., para informarme	51,23%
	seleccionando os que necesito das librerías que visito	45,77%
	seleccionando materiais que ofertan as editoriais que se achegan aos centros	44,37%
	pedíndolle consello a especialistas no tema (profesores universitarios, asociacións, grupos, etc.)	41,02%
Menos docentes indica que seleccionan os seus materiais:		
	visitando tendas on-line	38,56%
	en función do que hai nos fondos de bibliotecas	36,80%
	revisando revistas especializadas en educación	33,27%
É unha minoría a que selecciona os seus materiais da seguinte maneira:		
	en función do seu custo	28,87%
	en función da opinión dos compañeiros	28,17%
	en función do que hai nos fondos dos Centros de Formación de Recursos, Asociacións, etc.	25,70%
	revisando revistas promocionais das casas editoriais	25,00%
A análise dos materiais para seleccionalos máis infrecuente entre o profesorado é:		
	en función do que realizan os compañeiros	19,19%
	seleccionando os máis promocionados das librerías que visito	18,31%
	en función do que mercan os compañeiros	14,26%
	en función da súa divulgación	13,56%
	seleccionando materiais que foron experimentados por outros, con resultados satisfactorios	11,62%
	doutros xeitos	1,41%

Táboa 482 - Resumo dos métodos de selección dos materiais

Os resultados da análise das opcións indica que “visitando webs de contidos, repositorios, etc., para informarme” é a máis escollida, destacando as/os docentes de música, con destino provisional, cunha idade de entre 34 e 40 anos e destinados en zonas de costa semiurbana e do interior rural. Sobre todo traballan en CEE, CPI e Unitarias. A segunda opción maioritaria “seleccionando os materiais que necesito das librerías que visito” revela que sobre todo son docentes de música, definitivas/os e en situación temporal, teñen entre 21 e 27 anos e traballan en CPR ou CPI en zonas semiurbanas. A terceira opción que prefire o profesorado enquisado é “seleccionando materiais que ofertan as editoriais que se achegan aos centros” onde non parecen existir preferencias entre as especialidades. Sobre todo son docentes en prácticas, de entre 21 e 27 anos e que traballan en CEE ou CPI, nas zonas de costa semiurbanas ou urbanas e do interior rural. Como vemos, na selección dos recursos existe un predominio da xente nova e sen moita experiencia na docencia. Destacan os centros integrados e os privados.

Podemos concluir, a raíz destes resultados que o mestre de infantil é algo máis tradicional que o de música na elección dos materiais (en relación á utilización das TIC para buscar materiais, fronte á visita á biblioteca). Tamén debemos salienta que o docente descoñece os mecanismos para a elección dos materiais, de xeito que o realiza de forma intuitiva, baseando a súa elección ou non elección na experiencia, na experimentación de outros, ou no que envían editoriais e Administración. Isto implica que non ten mecanismos suficientes para realizar por si mesmo este labor.

En xeral, existe unha coincidencia bastante notable coas respostas obtidas por J. Rodríguez (2000, p.546), onde a maior parte dos enquisados (mestres de primaria) respondían que escollían o material en función dos que ofertaban as editoriais aos centros, seguido da visita ás librerías. Atopábanse como as menos valoradas a opinión dos compañeiros e o consello aos especialistas.

6.2.8. Dimensión do bloque G. O idioma dos materiais musicais en educación infantil

Esta dimensión abarca dúas importantes preguntas, relacionadas coa lingua galega e a súa utilización nos materiais didácticos e musicais.

A **pregunta nº 46** En que idioma atopa os materiais que emprega para a preparación docente? e **nº 47** En que idioma atopa os materiais que emprega no traballo cos nenos/as? teñen que ver coa lingua dos materiais. Chegamos ó último bloque de análise dos datos relativos o campo da investigación que nos ocupa. Neste bloque pretendemos analizar os materiais dende o punto de vista do idioma no que foron confeccionados e no que se presentan ao mestre. Este bloque parécenos de especial relevancia na nosa comunidade autónoma, pois forma da nosa cultura musical, como tal, é inseparable da lingua dos materiais musicais.

6.2.8.1. Percepción da lingua dos materiais para a preparación docente (Pregunta 46)

A pregunta nº 46 mostra que a metade (50%) dos mestres enquisados emprega material en castelán para preparar o seu labor docente. Só o 19% dos enquisados din que preparan a docencia con materiais maioritariamente en galego. Un 29% o fai en ámbolos dous idiomas en similar porcentaxe. Estes datos indican o que o nivel de igualdade do que gozan cada lingua é moi desigual. Hai un tímido 2% do profesorado que emprega outras linguas, sobre todo o inglés. Entre as razóns que barallamos está a dificultade de atopar materiais en lingua galega.



Gráfica 145 - Idioma dos materiais que emprega na preparación docente

A análise detallada en función de cada unha das variables deste estudo é detallada a continuación.

A análise en función da opción de “máis en castelán” din que atopan os materiais para a preparación docente, revelan que non existe unha diferenza significativa, no uso do castelán por parte das especialidades, que fan en similar porcentaxe (a redor da metade do profesorado utiliza máis o castelán):

Especialidade	Máis en castelán
Mestre de Educación Infantil	50,35%
Mestre de Educación Musical	49,62%

Táboa 483 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por especialidade

A análise da idade revela que as/os que máis falan en castelán teñen entre 41 e 50 anos (45,39%):

Idade	Máis en castelán
21-27	44,19%
28-33	47,95%
34-40	51,67%
41-50	54,39%
>=51	42,19%

Táboa 484 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por idade

Destacan os centros privados (61,33%) e os CPI (53,49%):

Tipo de centro	Máis en castelán
CEE	40,00%
CEIP	49,03%
CPI	53,49%
CPR	61,33%
CRA	52,00%
Unitarias	36,07%

Táboa 485 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por tipo de centro

Destaca o profesorado definitivo (51,78%) e provisional (50%):

Situación administrativa	Máis en castelán
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	51,78%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	43,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	50,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	40,32%

Táboa 486 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por situación administrativa

Destacan as zonas urbanas (de interior nun 56,10% e de costa nun 51,23%):

Zona comarcal	Máis en castelán
Costeira Rural	45,45%
Costeira Semiurbana	50,00%
Costeira Urbana	51,23%
Interior rural	40,68%
Interior Semiurbana	53,57%
Interior Urbana	56,10%

Táboa 487 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán na preparación docente por zona

A análise da “especialidade” en relación á escolla da opción de “máis en galego” atopan os materiais para a preparación docente, revela que o profesorado de música atopa máis os materiais en galego (un 26,72% fronte a un 16,16% do profesorado):

Especialidade	Máis en galego
Mestre de Educación Infantil	16,16%
Mestre de Educación Musical	26,72%

Táboa 488 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por especialidade

Os resultados mostran que destaca o grupo de idade as/os máis novos (25,58%), probablemente pola influencia do sistema educativo, que nos últimos anos estivo caracterizado polo desenvolvemento de políticas educativas de discriminación positiva para o galego. Tamén se nota unha recuperación de identidade, por parte do grupo de maior idade. Observamos, así mesmo, un importante descenso da porcentaxe de docentes que atopan materiais en galego na 4ª etapa docente, que ademais de estar relacionada coa 2ª crise profesional, neste caso, tamén podemos pensar que é unha das máis *castigadas* polas influencias político-históricas do noso país e a súa relación coas linguas (vivas no século pasado):

Idade	Máis en galego
21-27	25,58%
28-33	21,23%
34-40	21,67%
41-50	13,45%
>=51	18,75%

Táboa 489 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por idade

Destacan os CEE (60%), os CEIP e os CPI (20,33 e 20,93% respectivamente):

Tipo de centro	Máis en galego
CEE	60,00%
CEIP	20,33%
CPI	20,93%
CPR	10,67%
CRA	16,00%
Unitarias	16,39%

Táboa 490 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por tipo de centro

Destacan as/os docentes en situación provisional (25%) e temporal (29,03%), en estreita relación coa idade, antes analizada:

Situación administrativa	Máis en galego
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	17,11%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	25,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	29,03%

Táboa 491 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por situación administrativa

Destaca a zona de rural (interior 28,81% e costa 20,20%) como na que máis se atopan materiais en lingua galega:

Zona comarcal	Máis en galego
Costeira Rural	20,20%
Costeira Semiurbana	9,76%
Costeira Urbana	18,72%
Interior rural	28,81%
Interior Semiurbana	23,81%
Interior Urbana	9,76%

Táboa 492 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego na preparación docente por zona

A análise da “especialidade” en relación á escolla da opción de “ambos os dous en similar porcentaxe” atopan os materiais para a preparación docente, revela que o 29,74% do profesorado de infantil indica isto fronte a un 23,66% de música.

Especialidade	Ámbos os dous en similar porcentaxe
Mestre de Educación Infantil	29,74%
Mestre de Educación Musical	23,66%

Táboa 493 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por especialidade

Destacan os grupo de idade de máis de 50 anos (34,38%):

Idade	Ámbos os dous en similar porcentaxe
21-27	27,91%
28-33	28,08%
34-40	25,00%
41-50	29,24%
>=51	34,38%

Táboa 494 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por idade

Sobre todo as Unitarias (44,26%):

Tipo de centro	Ámbos os dous en similar porcentaxe
CEE	0,00%
CEIP	27,30%
CPI	23,26%
CPR	26,67%
CRA	24,00%
Unitarias	44,26%

Táboa 495 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por tipo de centro

Destacan as/os definitivas/os (28%) e substitutas/os (27,42%):

Situación administrativa	Ámbos os dous en similar porcentaxe
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	28,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	33,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	25,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	27,42%

Táboa 496 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por situación administrativa

Destaca a zona urbana de interior (29,27%) e a zona semiurbana de costa (34,15%):

Zona comarcal	Ámbos os dous en similar porcentaxe
Costeira Rural	29,29%
Costeira Semiurbana	34,15%
Costeira Urbana	29,06%
Interior rural	27,12%
Interior Semiurbana	20,24%
Interior Urbana	29,27%

Táboa 497 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ambos idiomas na preparación docente por zona

Como **resumo** desta pregunta, queremos destacar, en primeiro lugar, que só un 2% dos /as docentes responde que utiliza outras linguas para a preparación dos materiais, polo que se fai preciso dar inicio urxente e continuidade a modalidades de formación que propicien o desenvolvemento da competencia lingüística docente, xa que as existentes son insuficientes, ata o momento.

Os datos tamén revelan que a metade do profesorado atopa os materiais “máis en castelán” e só un de cada cinco “máis en galego”, o que nos fai reflexionar, tamén, sobre a necesidade de manter políticas de discriminación positiva para as linguas en en minoría, como o galego, xa que estes datos revelan que non gozamos dunha situación de bilingüismo, senón de disglosia cara ao castelán.

Os datos indican que atopan “máis material en castelán” as/os docentes que teñen entre 41 e 50 anos, están en centros privados e CPI, son definitivos e provisionais. Ademais, están, sobre todo, nas zonas urbanas. Atópanse “máis materiais en galego” as/os docentes de música máis novas/os, que traballan nos CEE, CPI e CEIP, e son provisionais ou en situación temporal.

Isto revela que, unha vez dentro do sistema educativo, o predominio do castelán é considerable, mentres que no período de formación e incorporación ao desenvolvemento profesional predomina o galego. Consideran que teñen materiais “en ámbalas dúas linguas” máis docentes de infantil que de música, e contan con máis de 50 anos. Traballan sobre todo en Unitarias como docentes definitivas/os ou en situación temporal, en zonas do interior rural ou de costa semiurbana.

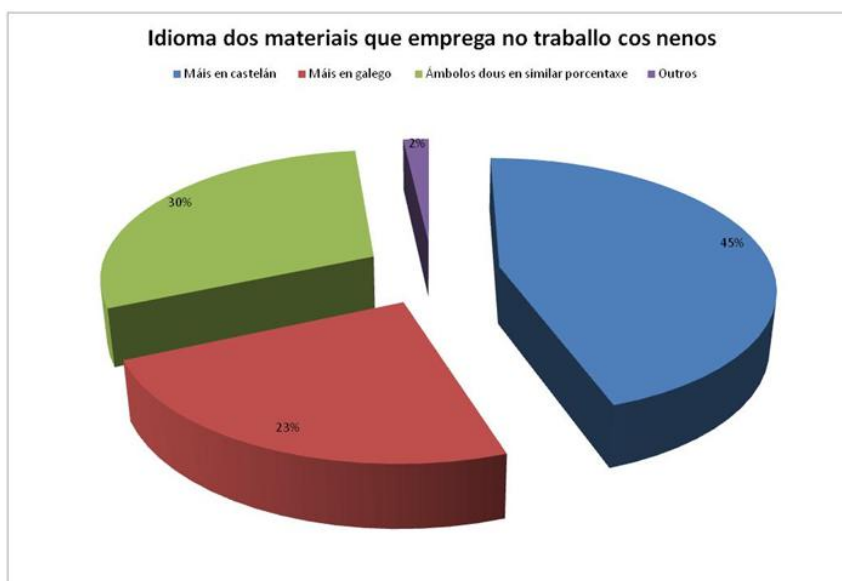
6.2.8.2. Percepción da lingua dos materiais para o traballo coas/os nenas/os (Pregunta 47)

Esta **pregunta** mostra que as/os mestras/es empregan no traballo dos nenos maioritariamente o castelán, ata un 45% dos enquisados, fronte ao 23% que o fai maioritariamente en galego, os que o fan en ámbolas dúas linguas en similar porcentaxe representan só a un de cada tres docentes. Malia todo, se combinamos a pregunta sobre as dúas linguas e os que só utilizan o galego, parece que un 55% como resposta, en pouco iguala á lingua castelán, e aínda que non se trata dunha cuestión cuantitativa, o certo é que estamos lonxe dun reparto igualitario das dúas linguas.

A pesar de que coa incorporación do decreto do 2007, se restrinxía o uso da lingua castelá como medida de discriminación positiva, para a mellora da lingua en minoría, a situación é que case a metade dos docentes implicados na etapa infantil desenvolven a súa tarefa en castelán.

Tendo en conta a importancia da “lingua materna” e o desenvolvemento dunha “lingua escolar” que abarque o maior grao posible de comprensión do contexto sociocultural, é importante ter en conta a lingua como parte da percepción dos materiais didácticos e musicais.

A continuación presentamos a análise pormenorizada desta cuestión.



Gráfica 146 - Idioma dos materiais que emprega no traballo cos nenos

A análise dos resultados en función da “especialidade docente” do noso estudo indican que os materiais dirixidos ás/aos cativas/os nas aulas infantís están “máis en castelán” para as/os docentes de infantil (46,84%):

Especialidade	Máis en castelán
Mestre de Educación Infantil	46,84%
Mestre de Educación Musical	38,17%

Táboa 498 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por especialidade

Destaca as/os que teñen entre 41 e 50 anos (46,78%):

Idade	Máis en castelán
21-27	34,88%
28-33	44,52%
34-40	45,00%
41-50	46,78%
>=51	40,63%

Táboa 499 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por idade

Destacan os centros privados (58,67%) e CPI (48,84%):

Tipo de centro	Máis en castelán
CEE	40,00%
CEIP	42,34%
CPI	48,84%
CPR	58,67%
CRA	36,00%
Unitarias	37,70%

Táboa 500 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por tipo de centro

Destacan as/os docentes provisionais e en prácticas (50% respectivamente):

Situación administrativa	Máis en castelán
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	46,22%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	50,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	50,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	29,03%

Táboa 501 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por situación administrativa

Destacan as zonas urbanas (de interior o 56,10% e de costa o 51,23%):

Zona comarcal	Máis en castelán
Costeira Rural	45,45%
Costeira Semiurbana	50,00%
Costeira Urbana	51,23%
Interior rural	40,68%
Interior Semiurbana	53,57%
Interior Urbana	56,10%

Táboa 502 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en castelán no traballo cos nenos por zona

A análise dos resultados en función das variables do noso estudo indican que os materiais dirixidos ás/aos cativas/os nas aulas infantís están “máis en galego” para as/os docentes de musical (32,06%):

Especialidade	Máis en galego
Mestre de Educación Infantil	20,84%
Mestre de Educación Musical	32,06%

Táboa 503 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por especialidade

Destacan as/os máis novas/os (32,56%):

Idade	Máis en galego
21-27	32,56%
28-33	22,60%
34-40	27,50%
41-50	19,30%
>=51	26,56%

Táboa 504 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por idade

Descan os CEE (40%), CEIP (26,46%) e Unitarias (26,23%):

Tipo de centro	Máis en galego
CEE	40,00%
CEIP	26,46%
CPI	16,28%
CPR	9,33%
CRA	24,00%
Unitarias	26,23%

Táboa 505 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por tipo de centro

Destacan as/os docentes en situación temporal (33,87%):

Situación administrativa	Máis en galego
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	22,44%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	20,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	33,87%

Táboa 506 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por situación administrativa

Descatan as zonas de rural (interior, 28,81% e costa, 20,20%):

Zona comarcal	Máis en galego
Costeira Rural	20,20%
Costeira Semiurbana	9,76%
Costeira Urbana	18,72%
Interior rural	28,81%
Interior Semiurbana	23,81%
Interior Urbana	9,76%

Táboa 507 - Porcentaxe dos docentes que emprega máis materiais en galego no traballo cos nenos por zona

A análise dos resultados en da “especialidade” do noso estudo indican que os materiais dirixidos ás/aos cativas/os nas aulas infantís están “en ambas as dúas linguas” indican de maneira sutil unha vantaxe das/os docentes de infantil (29,98%):

Especialidade	Ámbolos dous en similar porcentaxe
Mestre de Educación Infantil	29,98%
Mestre de Educación Musical	27,48%

Táboa 508 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por especialidade

Destaca levemente o grupo de idade máis novo (32,56%) sendo a variabilidade moi similar en todas:

Idade	Ámbolos dous en similar porcentaxe
21-27	32,56%
28-33	30,14%
34-40	24,17%
41-50	32,16%
>=51	28,13%

Táboa 509 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por idade

Destacan as unitarias (34,43%) de maneira sutil, sendo a variabilidade baixa:

Tipo de centro	Ámbolos dous en similar porcentaxe
CEE	0,00%
CEIP	27,86%
CPI	32,56%
CPR	32,00%
CRA	32,00%
Unitarias	34,43%

Táboa 510 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por tipo de centro

Destacan as/os substitutas/os (33,87%):

Situación administrativa	Ámbolos dous en similar porcentaxe
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – definitivo	28,67%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	23,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	30,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	33,87%

Táboa 511 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por situación administrativa

Destaca a costa semiurbana (34,15%) e o interior urbano (29,27%):

Zona comarcal	Ámbolos dous en similar porcentaxe
Costeira Rural	29,29%
Costeira Semiurbana	34,15%
Costeira Urbana	29,06%
Interior rural	27,12%
Interior Semiurbana	20,24%
Interior Urbana	29,27%

Táboa 512 - Porcentaxe dos docentes que emprega materiais en ámbolos dous idiomas no traballo cos nenos por zona

Como **resumo** desta pregunta destacamos que só un 2% das/os enquisadas/os responde que utiliza outras linguas, polo que, tal e como indicamos na pregunta anterior, faise preciso dar inicio urxente e continuidade ás políticas de plurilingüismo que se iniciaron hai algúns anos, aínda que ofrecendo unha garantía de calidade, en relación aos materiais didácticos. Os datos tamén revelan que un 45% do profesorado atopa os recursos máis en castelán e un 23% máis en galego, o que nos fai reflexionar, ademais, sobre a necesidade de non deixar de lado as políticas de discriminación positiva do galego, xa que estes datos revelan que non gozamos dunha situación de bilingüismo, senón de forte disglosia cara ao castelán, tamén no que se refire aos materiais dirixidos ao ensino infantil, e a pesar dos cambios que ao longo das dúas últimas décadas se teñen observado.

Os resultados revelan que atopan máis material en castelán as/os docentes de infantil, polo xeral entre 41 e 50 anos. Tamén as/os que están en centros privados e CPI, e as/os que son provisionais e en prácticas. Ademais, sitúianse sobre todo, nas zonas urbanas.

Atópanse máis materiais en galego entre as/os docentes de música máis novas/os, que traballan nos CEE, CEIP e Unitarias, están en situación temporal e traballan no rural. O que revela que unha vez dentro do sistema educativo o predominio do castelán é maior, mentres que no período de formación e incorporación predomina o galego. En ambas dúas linguas teñen materiais en similar número os docentes de infantil que de música, son as/os máis novas/os e traballan sobre todo en Unitarias como docentes en situación temporal, en zonas do interior urbano ou de costa semiurbana.

6.2.8.3. Síntese da dimensión do bloque G

En canto aos materiais do docente e do alumnado os datos son similares, tendo en conta a lingua en que adoitan atopalos e aqueles que utilizan nas aulas infantís cos/oas cativos/as, e a análise dos que se utilizan para a preparación da docencia.

Atopamos dúas diferenzas destacables:

- Diferenza relacionada coa formación e a idade.

É interesante destacar que, nas/os docentes máis novas/os da nosa enquisa predomina a lingua galega no uso e utilización dos materiais didácticos e musicais.

- Diferencia relacionada coa zona xeográfica.

Non é unha novidade que o uso da lingua galega se concentra nas zonas rurais galegas.

- Diferenza relacionada co tipo de centro.

Pensamos que, pode deberse a diferentes factores: a ideoloxía, as características xeracionais das/os docentes que dan docencia nos centros educativos entre outras causas.

Por último, unha reflexión que emana desta análise: os inicios profesionais, en función dos resultados do noso corte transversal, son en galego, pero a medida que se avanda polas etapas docentes, este diminúe, e só na última se observa unha tímida revolta.

6.2.9. Dimensión do bloque H. Valoración do cuestionario

Este último bloque, considerámolo interesante para a investigación, por dúas razóns:

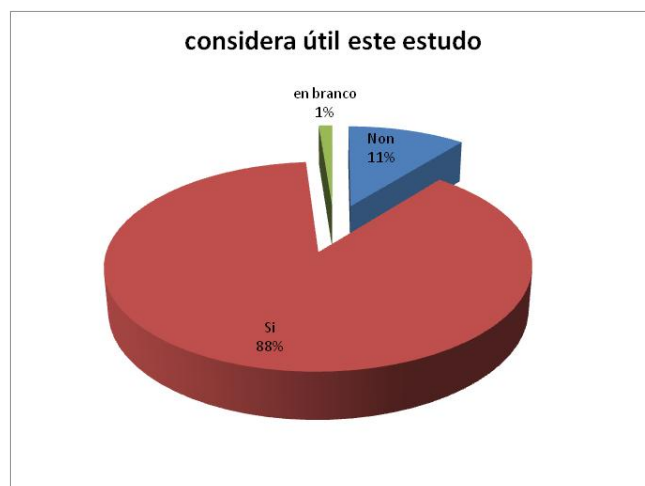
- Por un lado, permitiu coñecer ás impresións sobre o instrumento nos mestres e mestras que foron seleccionados para formar parte da mostra de estudo da presente investigación.
- Por outro, tiñamos a oportunidade de espertar no docente unha certa preocupación sobre a reflexión dos materiais didácticos e musicais que emprega na súa aula.
- Por último, para manter a importancia da/do docente enquisado como protagonista desta investigación, para que non se perdera na inmensa maraña de información que ao longo dela lle fomos

solicitando e tivera motivación suficiente para devolver o cuestionario cumprimentado.

Construír un instrumento que nos facilitase a recollida dos datos que consideramos de interese para os nosos propósitos era un dos obxectivos desta tese, e o mestre e mestra enquisado podían axudar a responder se cumprimos este obxectivo.

6.2.9.1. Percepción da valoración do cuestionario (Preguntas 48, 49 e 50)

A **pregunta nº 48** Considera que, dalgunha maneira, esta enquisa é de utilidade para a reflexión dos materiais musicais que emprega na educación infantil? móstranos que un 88 % dos enquisados que colaboraron connosco contestan que o cuestionario foilles de utilidade para facer unha reflexión sobre os materiais didácticos e musicais que empregan en educación infantil.



Gráfica 147 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais

É moi similar a resposta segundo a especialidade, sendo algo máis alta por parte de infantil (88,52% fronte a un 87,79%):

Especialidade	Non	Si	NS/NC
Mestre de Educación Infantil	10,30%	88,52%	1,17%
Mestre de Educación Musical	12,21%	87,79%	0,00%

Táboa 513 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuido por especialidade

Segundo a situación laboral valoran menos a enquisa as/os docentes en prácticas:

Situación administrativa	Non	Si	NS/NC
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	10,67%	88,00%	1,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	13,33%	86,67%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	10,00%	90,00%	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	11,29%	88,71%	0,00%

Táboa 514 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por situación administrativa

Destacan a costa urbana (91,13%) e o interior semiurbano (90,48%) na súa valoración:

Zona comarcal	Non	Si	NS/NC
Costeira Rural	13,13%	83,84%	3,03%
Costeira Semiurbana	9,76%	89,02%	1,22%
Costeira Urbana	8,87%	91,13%	0,00%
Interior rural	13,56%	84,75%	1,69%
Interior Semiurbana	9,52%	90,48%	0,00%
Interior Urbana	14,63%	80,49%	4,88%

Táboa 515 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por zona

As/Os que máis valoran a enquisa teñen entre 21 e 33 anos:

Idade	Non	Si	NS/NC
21-27	6,98%	93,02%	0,00%
28-33	7,53%	92,47%	0,00%
34-40	13,33%	86,67%	0,00%
41-50	9,94%	87,13%	2,92%
>=51	12,50%	87,50%	0,00%

Táboa 516 - Percepción sobre a utilidade da enquisa para a reflexión dos materiais musicais distribuído por idade

A **pregunta nº 49** Estaría interesado en recibir os resultados do estudo? móstranos que un 86,27% dos enquisados que colaboraron connosco contestan que estarían interesadas/os en recibir os resultados do estudo sobre os materiais didácticos e musicais que empregan en educación infantil.



Gráfica 148 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo

Son máis as/os docentes de música interesados en recibir os resultados que as/os de infantil. Pode ter unha dobre lectura:

- A necesidade de formarse no tema.
- A falta de competencia docente no tema.

Especialidade	Non	Si	NS/NC
Mestre de Educación Infantil	14,05%	84,78%	1,17%
Mestre de Educación Musical	6,87%	93,13%	0,00%

Táboa 517 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuído por especialidade

As/os que máis interese teñen en recibir os resultados son as/os que están en situación provisional (100%) e as/os que menos son as/os definitivas/os (85,11%):

Situación administrativa	Non	Si	NS/NC
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	13,56%	85,11%	1,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	10,00%	90,00%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	0,00%	100,00%	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	9,68%	90,32%	0,00%

Táboa 518 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuído por situación administrativa

Destacan as zonas semiurbanas (na costa o 91,46% e no interior o 89,29%):

Zona comarcal	Non	Si	NS/NC
Costeira Rural	12,12%	84,85%	3,03%
Costeira Semiurbana	7,32%	91,46%	1,22%
Costeira Urbana	16,26%	83,74%	0,00%
Interior rural	11,86%	86,44%	1,69%
Interior Semiurbana	10,71%	89,29%	0,00%
Interior Urbana	9,76%	85,37%	4,88%

Táboa 519 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuido por zona

Son sobre todo docentes de entre 28 e 33 anos (93,84%):

Idade	Non	Si	NS/NC
21-27	13,95%	86,05%	0,00%
28-33	6,16%	93,84%	0,00%
34-40	13,33%	86,67%	0,00%
41-50	11,70%	85,38%	2,92%
>=51	21,88%	78,13%	0,00%

Táboa 520 - Porcentaxes de interese de recibir os resultados do estudo distribuido por idade

A **pregunta nº 50** Colaboraría en futuras investigacións relacionadas con esta temática? móstranos que un 78,87% dos enquisados que colaboraron connosco contestan que colaborarían en futuras investigacións relacionadas coa temática, mentres que un 19,89% non:



Gráfica 149 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións

Son máis as/os docentes de música que si colaborarían (87,79%):

Especialidade	Non	Si	NS/NC
Mestre de Educación Infantil	22,48%	76,35%	1,17%
Mestre de Educación Musical	12,21%	87,79%	0,00%

Táboa 521 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuido por especialidade

Podemos apreciar que as/os que máis dipostos parecen a seguir colaborando son as/os máis novas/os:

Situación administrativa	Non	Si	NS/NC
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - definitivo	21,78%	76,89%	1,33%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira – en prácticas	20,00%	80,00%	0,00%
Laboral Fixo/Funcionario de carreira - provisional	25,00%	75,00%	0,00%
Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	4,84%	95,16%	0,00%

Táboa 522 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuido por situación administrativa

Destacan as zonas do rural interior (83,05%) e de costa semiurbanas (80,49%):

Zona comarcal	Non	Si	NS/NC
Costeira Rural	20,20%	76,77%	3,03%
Costeira Semiurbana	18,29%	80,49%	1,22%
Costeira Urbana	22,17%	77,83%	0,00%
Interior rural	15,25%	83,05%	1,69%
Interior Semiurbana	17,86%	82,14%	0,00%
Interior Urbana	21,95%	73,17%	4,88%

Táboa 523 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuido por zona

Son as/os máis novas/os as/os que se prestarían máis a colaborar (88,37%):

Idade	Non	Si	NS/NC
21-27	11,63%	88,37%	0,00%
28-33	15,75%	84,25%	0,00%
34-40	20,00%	80,00%	0,00%
41-50	20,47%	76,61%	2,92%
>=51	23,44%	76,56%	0,00%

Táboa 524 - Porcentaxes de interese en colaborar con futuras investigacións distribuido por idade

Os resultados de análise das **preguntas nº 49 e 50** indican que un 79 % dos docentes que colaboraron na recollida dos datos a través do cuestionario mostráronse interesados non só en recibir os resultados da presente investigación (ata un 86%), senón que son receptivos a colaborar en futuras investigacións relacionadas coa temática da nosa investigación.

6.2.9.2. Síntese dos resultados da dimensión de análise H

A intención deste apartado non é outro que dar por finalizada a enquisa dun xeito apropiado, pero ademais, insistir na importancia que ten para nós o estudo desde un punto de vista práctico.

Os datos indican que ao 88% do profesorado enquisado pareceulles de utilidade o estudo, que un 86% está interesado en recibir os resultados do estudo e

ata un 79% estaría interesado en colaborar no futuro en novas investigación desta índole. Predomina o profesorado de infantil na consideración de útil, mentres que nos outros dous casos predomina o profesorado de música. Soen ser, en todos os casos os/as máis novos/as e cunha situación administrativa temporal e pouca experiencia laboral, o que nos permite deducir a importancia da formación. Isto é, danos un dato alentador, o interese e a preocupación por esta temática no ensino infantil non é unha falacia e é importante que, ademais de importantes estudos teóricos sobre a importancia da música na primeira etapa se inicie un camiño na ontoloxía da didáctica referida ao estudo dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil.

6.3. Análise dos datos da fase cualitativa

A análise cualitativa deste estudo foi desenvolvida tendo en conta o enfoque interpretativo dos datos. Ao longo deste capítulo imos tratar de expoñer o referente a esta fase analítica, segunda fase da parte metodolóxica do noso traballo.

A análise de datos desde un punto de vista cualitativo conleva unha serie de apreciacións que son as que diferencian este traballo doutras formas de achegamento á realidade. Como instrumento, escollemos a entrevista semiestruturada (véxase o punto “5.3.2.3.2 A entrevista semiestruturada”), complementadas coa análise da imaxe fixa dos espazos das entrevistadas¹⁹⁵.

Esta fase que aquí presentamos, a modo de discurso, ofrece os aportes razonados da interpretación das citas das transcrisións das entrevistas que consideramos en cada caso substanciais para a comprensión desta escrita, unha vez desenvolvido o proceso analítico que se describe no “Capítulo V” no seu apartado “5.3.4.2.2. Técnica cualitativa. Método interpretativo”. O que aquí se expón non representa a cantidade de citas e relacións establecidas durante este proceso, e semella un traballo inverso ao desenvolvido durante esta fase¹⁹⁶. No propósito de facer comprensible a esta análise na escrita e de comunicar os achados neste informe, parecéunos necesario abordar cada unha das ideas que xermolaron ao

¹⁹⁵ Neste caso, non precisamos da análise da diferenza entre sexos (xa detallada e descrita na parte cuantitativa) e a elección da mostra (polas características da poboación, xa descritas nos apartados 5.3.2. Mostras do estudo empírico e 6.2.2.1 Sexo das/os docentes) propiciou que os suxeitos entrevistados foran todos do sexo feminino.

¹⁹⁶ Unha fase analítica deste tipo require coñecementos profundos (propiciados na fase anterior da investigación, entre outras fórmulas) e ao mesmo tempo, é fundamental prestar atención aos elementos que na análise de cada transcrisión se presentan, coa intención clara de non construír os significados sen ter unha aclaración previa dos significantes e da súa semántica, procurando que o coñecemento previo non inflúa durante a codificación e as diferentes manifestacións reflexivas que se suceden, á vez que sirva como orientador. É básico deixar para a interpretación final a unión de todas as reflexións deste tipo.

longo desta fase cualitativa, dun xeito xa ordenado (e non como se foron sucedendo, dun modo, aparentemente, caótico que podemos chamar emerxente (Garrido, 2009)).

A base da análise que realizamos foi de carácter indutivo e non partimos de ningún guión, decidimos extraer os datos en función de como se ían sucedendo, partindo do noso coñecemento enriquecido ao longo do desenvolvemento deste estudo, na súa fase cuantitativa, na lectura de textos científicos relacionados... Máis tarde, acoutamos frases e chegamos á construción dos códigos (apoiándonos no emprego do programa Atlas.ti, véxase o punto “5.4.2.1. A entrevista”). Por último, os nodos creados entre as familias de códigos posibilitou a reflexión e a análise comprensiva das diferentes relacións establecidas.

Nos seguintes epígrafes damos conta da presentación dos suxeitos e da análise das dimensións interpretativas desta fase analítica.

6.3.1. Análise dos suxeitos

O noso estudo da percepción docente dos materiais didácticos e musicais trata facer notar as características docentes en relación a un fenómeno en concreto a través da análise da maneira da/o docente en que é consciente dos materiais didácticos e musicais na súa aula e no seu centro. Esta consciencia é unha relación que se establece entre o suxeito estudado e o noso obxecto de estudo. A relación que se establece entre eles é a que determina o seu ser, delimitar a concepción do fenómeno (relación suxeito – obxecto) é un xeito de limitar o obxecto e o seu contexto, tendo en conta a súa relación cos mesmos contextos e con outros, delimitando algunhas características intrínsecas e extrínsecas dos compoñentes do fenómeno.

Como xa expuxemos no “5.3.2.2. Descrición da mostra da fase cualitativa” escollemos unha serie de suxeitos que respondían a características concretas da acción educativa relacionada co desenvolvemento da actividade musical na etapa infantil, deste xeito obtivemos a descrición dos seguintes suxeitos tipo:

1. Mestras de educación infantil: catro suxeitos.
2. Mestras de educación musical primaria na etapa infantil: tres suxeitos.
3. Formadores/as de docentes: tres suxeitos.

Nas seguintes liñas, a partir da análise biográfica dos aspectos laborais docentes puidemos extraer datos de identificación que garanten a transparencia e inician a conversa en cada entrevista. As preguntas que realizamos estiveron relacionadas coa presentación e a implicación coa escola. Tomamos a decisión de

designar cada entrevista/o co nome dunha estrela da constelación de Orión co fin de salvagardar o seu anonimato: Saiph, Algebar, Alnilam, Alnitak, Bellatrix, Betelgeuse, Heka, Meissa, Mintaka e Rigel.

6.3.1.1. Mestras de educación infantil

6.3.1.1.1. Saiph

Saiph ten entre 28 e 33 anos de idade. Leva na docencia infantil seis anos, exerceu como docente de relixión católica, como provisional e os dous últimos como definitiva do mesmo centro, un CRA. A súa implicación profesional é vocacional, e traballa na etapa de educación infantil. Polo xeral o seu alumnado non é moi numeroso e ten aulas mixtas (de 2º ciclo de infantil e 1º ciclo de primaria).

A súa formación está vinculada co maxisterio infantil, e durante os últimos anos realiza estudos de arpa celta nunha escola de música:

“A música é un deses camiños, nos que podes aprender, sen darte conta, un montón de cousas e exercitar capacidades cognitivas e físico-motoras que noutras circunstancias non parece que esteas traballando.”

Saiph (022-024)

O seu achegamento á música ven desde a infancia, como novel nun coro de voces brancas. A súa preparación musical está no ensino básico (entre 6º a 8º de EXB toca a melódica, realiza exercicios de solfexo básico e recibe formación en historia da música en 1º de BUP). Na universidade, na formación da especialidade de infantil repasa estes conceptos e achégase ao mundo dos instrumentos Orff.

6.3.1.1.2. Algebar

Algebar é unha mestra que desempeña o seu labor na etapa infantil como especialista nesta etapa. Ten entre 28 e 33 anos. Traballa nun CEIP desde hai un ano, como docente definitiva. A súa experiencia laboral está relacionada co desenvolvemento da orientación en “Prescolar na Casa”, durante tres anos e dous como orientadora nun CEIP. Ademais realizou algunha substitución en Pedagogía Terapéutica. A formación inicial parte dos estudos na escola universitaria de educación infantil, e a continuación realiza estudos de segundo ciclo en Psicopedagogía, así como un master en atención á diversidade.

O seu achegamento ao estudo dos materiais (no 2009) está relacionado co desenvolvemento de grupos de traballo e con movementos de renovación pedagóxica. Ademais realizou un seminario-obradoiro de materiais didácticos impresos e dixitais.

No tema musical non ten un interese especial:

“En educación infantil cursábamós música, pero eran nocións teóricas de partitura, lectura de partitura e tocar un instrumento a escoller. Podías escoller a fruta, bo, dábanche a escoller o instrumento que quixeras, pero a maioría, eu creo, collíamos fruta porque era o máis doado.

Fóra da Universidade non teño [formación]. É máis, creo que son un pouco... [sinála as orellas] torpe para a música.”

Algebar (040-041)

6.3.1.1.3. Alnitak

Alnitak é unha mestra que desempeña o seu labor na etapa infantil como especialista titora. Ten entre 41 e 50 anos. Traballa nun CEIP desde hai catorce anos, como docente definitiva. A súa experiencia laboral (de 26 anos no corpo de mestras/es) está relacionada co desenvolvemento da actividade na etapa infantil, aínda que a súa formación inicial foi na etapa de primaria, especialidade de matemáticas. A súa experiencia encamiñouna á etapa infantil, polas expectativas de destino e porque, logo de experimentar na etapa descubriu a súa vocación:

“Estou en infantil porque aterrei, así, daquela maneira! En principio, por non irme fóra, porque eu realmente fixen matemáticas.

Logo, como levaba 14 anos provisional, aquilo non tiña traza: Tiña rapaces pequenos, eu non quería correr o risco de terme que marchar fóra e ademais, parecíame que en infantil tiña posibilidades porque había máis prazas por aquí, non?

Entón, volví facer a diplomatura, sabes? Saquei a diplomatura de infantil e habilitáronme. A oposición tiña por matemáticas e logo habilitáronme por infantil (por facer a nova diplomatura). Ao ano seguinte xa me deron a definitiva e esta é a miña primeira definitiva como infantil. Independentemente diso, eu levaba xa exercendo en matemáticas, traballado como provisional, aínda que a maioría do tempo en infantil, co cual, xa sabía que, bueno, que me gustaba.

Tampouco me metín por dicir “me escapo por aquí porque escapo por aquí”, non! eu sabía xa que me gustaba e me parecía un pouco fastidiado estar traballando en infantil e non poder acceder a unha praza de infantil, realmente, porque eu sempre estivera traballando en infantil sen embargo, por concurso, non podía ser de infantil, só podía coller infantil como provisional.”

Alnitak (006-012)

6.3.1.1.4. Bellatrix

Bellatrix é unha mestra que desempeña o seu labor na etapa infantil como especialista nesta etapa. Ten entre 41 e 50 anos. Traballa nun CEIP desde hai catorce anos, como docente definitiva. A súa experiencia laboral está relacionada coa docencia directa nesta etapa, se ben a súa formación inicial é de primaria, especialidade de matemáticas.

Incorporouse á docencia na etapa infantil por expectativa laboral, considerou máis sinxelo conciliar a familia coa desenvolvemento da docencia se se habilitaba por infantil, ademais iniciou a súa aprendizaxe da etapa a través da experiencia directa, despois realizou os estudos universitarios de infantil, para a súa habilitación.

Bellatrix é consciente de que tivo dificultades para incorporarse a esta etapa, polas características da docencia. Na actualidade ten concedido o traslado á etapa de primaria.

“Levo 16 anos en infantil. Eu fixen a carreira pola especialidade de matemáticas e ciencias, pero como non había posibilidade de colocarse preto por esa especialidade tería que estar aló menos 12 anos provisional, naquela época. Aparte, estando de provisional estaba dando clase, case sempre, de infantil, entón decidín facer a especialidade de infantil e fixena mentres xa traballaba.

O primeiro ano custoume adaptarme, ademais tiña clases mixtas, pero despois ben, estou contenta.”

Bellatrix (005-012)

A interpretación destes datos mostran que as/os docentes da etapa infantil, alomenos as entrevistadas, dispoñen de pouca formación sobre didáctica musical. En todo caso, esta é feble e inconexa. Polo xeral, teñen unha formación musical básica, no caso das máis novas, xa recibida, tamén, durante o sistema educativo non universitario, pero cun baixo interese polos métodos musicais, xa na formación universitaria, incluso polos materiais. Ademais, a súa propia procura e ampliación formativa faise complicada, descoñecen información mínima sobre os materiais, da orixe e da importancia de tales didácticas no ensino infantil. É unha formación propia dos primeiros momentos da incorporación ao sistema educativo da música, nos anos noventa, basicamente enfocada a unha formación no tema musical, na medida das posibilidades temporais e acreditadas. Observamos a necesidade dun cambio na percepción docente e da percepción da súa aprendizaxe para acadar o obxectivo de ser docentes da etapa infantil. Se a aprendizaxe musical está baseada na imitación (Vilar i Monmany, 2001, p. 359) é necesario que as/os docentes saiban desenvolver minimamente unhas técnicas instrumentais e sobre os materiais didácticos e musicais que utilizan na aula infantil. En moitos casos descoñecen como denominar os instrumentos dos que dispoñen.

Podemos sacar un perfil das mestras que exercen na educación infantil, en relación ao tema que nos ocupa, a música na etapa infantil e á súa percepción, parcial e idiosincrático, pero de utilidade, polas súas características particulares, para o groso da investigación, na súa integración analítica posterior:

Perfil 1- Docente de infantil experimentada na música.

Responde a unha docente con experiencias “extra” de música, entendidas como aquelas que foros/son desenvolvidas en escolas municipais, bandas de música, coros, actividades lúdicas varias, etc. Así como, a formación adquirida nas institucións tradicionais (conservatorios, escolas de música, etc.)

Perfil 2- Docente de infantil indiferente ante a música.

Responde a unha docente que non ten experiencia música, exceptuando a formación recibida no maxisterio. Neste caso, particular, esta docente ademais, responde con indiferencia ao tema musical, gústalle pero manifesta non entender e procura non profundizar, ou o fai con demasiadas reservas ou dúbidas.

Perfil 3- Docente de infantil entusiasta pola música.

Responde a unha docente que non ten experiencia en formación musical, pero si en vivencias lúdicas de diversa índole. Recoñece non coñecer os rudimentos básicos dos contidos teóricos da música, pero manifesta que desenvolve multiplicidades de actividades lúdicas na súa aula con música. Incluso, manifesta ter uns coñecementos básicos de interese para o desenvolvemento da súa actividade docente (actividades psicomotrices, de lectoescritura, dicción, etc.).

6.3.1.2. *Mestras de educación musical primaria na etapa infantil*

6.3.1.2.1. *Alnilam*

Alnilam é unha mestra que desempeña o seu labor na etapa de primaria como especialista de educación musical. Ten entre 41 e 50 anos. Traballa nun CPI desde hai doce anos, como docente definitiva. A súa experiencia laboral é de dezanove anos exercido, e podémola considerar dentro da categoría de docentes experimentadas. A súa formación é de filoloxía inglesa, especialidade pola que entra a traballar no centro actual.

Realizou estudos de piano polo Plan 66, superando 5º de instrumento, 5º de solfexo e 2 anos de conxunto coral. Actualmente comenta que está algo desentrenada por falta de práctica.

Alnilam manifesta abertamente que carece de coñecementos didácticos para a educación infantil e que ademais non lle gusta:

Entrevistadora: “Relacionados con infantil, ¿qué estudos poderías dicir que tienes?”

Alnilam: “No tengo ninguno porque además nunca me gustó. Estoy dando infantil por obligación.”

Entrevistadora: “Y relacionados con la educación musical?”

Alnilam: “Con la educación musical, si, me habilité porque tengo hasta 5º de piano, 5º de solfeo y 2 años de conjunto coral.”

Alnilam (010-016)

6.3.1.2.2. Betelgeuse

Betelgeuse ten entre 33 e 40 anos. Desenvolve o seu labor docente na etapa infantil e primaria como especialista de música.

Ten formación musical, estudando durante 4 anos piano e solfexo. Ademais, estudou maxisterio musical (1ª promoción de LOXSE de música na Escola de Maxisterio de Pontevedra):

“Fun ao conservatorio cando era pequena cheguei a 4º de piano, fixen o de solfeo, fixen todo iso, e ao final embarqueime no de maxisterio por música en Pontevedra, con Susa Herrera, bien, a 1ª promoción fomos de música”.

Betelheuse (011-013)

Obtén o título de funcionaria aprobando as oposición de Audición e Linguaxe. Estivo traballando os últimos 12 anos na etapa de primaria e pola especialidade de música. Nun paréntese de catro anos a súa profesión estivo centrada en primaria e en audición e linguaxe, regresando á música hai dous cursos, na súa incorporación a este centro.

6.3.1.2.3. Heka

Heka ten entre 41 e 50 anos, e leva desenvolvendo o labor docente desde 1995. Actualmente exerce como especialista de música nas etapas infantil e primaria. A súa formación inicial na docencia é pola especialidade de ciencias. A súa formación musical xurde da inquietude familiar durante a infancia. A súa preparación é de grado elemental pola especialidade de piano. Neste caso, a súa experiencia coa música é familiar e cunha carga importante de responsabilidade (tiña que desprazarse para poder asistir ás clases de música):

“(…) cuando yo estudié no había educación musical, no había esa especialidad, pero mis padres, desde pequeñas, somos tres hermanas, y desde pequeñas nos inculcaron un poco lo de la música y estudiamos música con un profesor particular en Pontearcas.

De hecho, yo los primeros exámenes que hice por libre y me examiné en el conservatorio de Santiago. Y nada, tengo solfeo, hicimos algunos cursos de piano, yo no llefú a hacer grado medio porque después ya, pues no sé, te centras en otras cosas, a estudiar y no tienes tiempo para todo, quieres salir.”

Heka (011-013)

A súa inquietude persoal pola docencia musical levouna a realizar cursos de diversa índole relacionados coa pedagogía musical. O seu nivel de satisfacción é alto, e a súa emoción na conversa era evidente e expresiva:

“(…) después fue cuando surgió lo de la educación musical, yo tenía conocimientos de música y me preparé por mi cuenta: realicé muchos cursillos con Wuytack. Yo me apunté a todos, durante todas las temporadas que vino hasta que conseguí hacer todos los niveles que tenía (...).

Me pareció una cosa excepcional, me lo pasaba genial, conocí a un montón de gente, y bueno que es una persona con la que te lo pasas muy divertido y que aprendes muchas cosas. Y ahí fue cuando empecé yo a tener, un poco de idea de lo que se puede hacer con los niños, porque realmente tú piensas en educación musical, en función de lo que estás acostumbrada: a tus clases de solfeo, a tus dictados musicales, a tu piano “ahí dale que te pego” y poco más. No sabes cómo dirigirte a los niños, ni qué cosas hacer con ellos.

Después, me hice con un material de una academia donde te preparaban los temas, y todo esto que tú vas investigando por tu cuenta. También hice muchos cursillos, de los que ofrece el CFR, de danzas, de música gallega, y otros, que no me acuerdo ahora exactamente cuales, pero bueno, de baile gallego, de danzas del mundo...”

Heka (014-019)

O seu entusiasmo pola etapa infantil chegou a facerlle cuestionarse desenvolver o seu labor profesional na etapa infantil:

“(…) Cuando empecé a trabajar daba clases en infantil. A mí, son niños que me *pirran* y yo me pongo a su altura, ¡vamos!. Después, tuve mucha ayuda, porque la gente yo empecé, en educación infantil precisamente, en una unitaria, que no había lo de los CRA, ni nada, pero igualmente, nosotros nos agrupábamos para, un poco, hablar del material, trabajar un poco sobre lo mismo todas,..., y me ayudaron mucho.

Y casi, casi, estuve a punto de cambiarme para infantil porque me encantaba. Pero no, después me dieron la definitiva por música y ya seguí por música. Y como ya después me quedé aquí, en este cole...”

Heka (035-039)

A interpretación da análise realizada ao grupo de docentes de música indica que estes, polo xeral, consideran de pouca importancia a música nas primeiras etapas, dando a entender que a súa complementariedade non conleva un aspecto de verdadeira relevancia no mundo musical. Trátase máis ben de algo lúdico. Conviven neste sentido, ideas contrapostas: por un lado se fala da dificultade que conleva a música (como se fose un talento ou aptitude) e por outro da necesidade de que todas/os as nenas/os adquiran este coñecemento musical, en sí mesmo. A existencia de institucións de ensino musical específicas e paralelas ao ensino público (conservatorios, escolas de música, bandas, etc.) leva ás/aos docentes a considerar a súa labor, na etapa infantil e primaria máis como un complemento que non parece

ter unha verdadeira intención. De maneira teórica consideran a música como un elemento esencial do ensino, pero de maneira práctica non se reflicte, porque consideran o tempo insuficiente así como os espazos e materiais dispoñibles. Por último, este complemento musical non substitúe aos coñecementos de institucións especializadas.

A descrición densa permite realizar, neste caso tamén, un perfil das entrevistadas. Partimos da base de que, en todos os casos son docentes de música que teñen unha formación previa diferente (unha fixo filoloxía, outra maxisterio musical e outra a especialidade de ciencias), pero todas teñen coñecementos previo musicais, neste caso, uns cursos de grao elemental (con instrumento: piano) no conservatorio. Este perfil realízase en función da actitude observada e dos comentarios realizados sobre as expectativas e inquiredanzas da súa docencia:

Perfil 1- Docentes de música conformista.

Este perfil responde a unha docente que comprende a súa docencia na etapa infantil como unha obriga que admite pero non comparte. Non lle gusta exercer nesta etapa. Sente que non está preparada para estar con nenos/as tan pequenos e descoñece as normas básicas para manter a atención das/os nenas/os pequenos. Recoñece que se tivera unha formación adecuada posiblemente podería facer máis, así e todo, pensa que é a Administración a que lle debe dotar desa formación, porque ela non considera que deba estar dando na etapa de infantil

Perfil 2- Docente de música autosuficiente.

Este perfil responde a unha docente formada especificamente no maxisterio musical e que polo tanto debe coñecer os aspectos básicos do ensino musical. Procura formación en todo tipo de asociacións e movementos pedagóxicos e considera que ela debe desenvolver este labor, porque aínda que non teña formación específica en infantil, a Administración decidiu que podía exercer este posto de traballo. Aínda que desexaría que se lles facilitara formación, non pensa quedarse de brazos caídos agardando.

Perfil 3- Docente de música preocupada.

Este perfil docente responde a unha docente inqueda polos coñecementos didácticos dos que dispón para exercer na primeira etapa. Gústalle traballar con estas/es nenas/os pequenas/os e procura en todo momento que estén activos. Continuamente procura innovacións, non só facilitadas polas canles do sistema educativo, tamén sociais e culturais. Ademais, esta docente está seguido

autoavaliando a súa acción e procurando solucións aos problemas que lle aparecen. É dinámica.

6.3.1.3. Formadoas/es de docentes

Este grupo, non é obxecto da nosa análise no sentido da súa utilización para a integración analítica. Este grupo tivo unha función, para nós, fundamental, pois exerceu como iluminador das ideas que ían xurdindo na codificación “in vivo” das entrevistas. Posibilitaba ademais, realizarnos cuestionamentos de carácter inductivo que nos axudaban a procurar conexións, enlaes válidos para o cruce de códigos e familias.

6.3.1.3.1. Rigel

A biografía de Rigel, co obxecto do noso estudo, está centrada no seu desenvolvemento como inspector no ensino superior do tema musical. Responde ao perfil que buscamos para o noso estudo, implicada directamente no asesoramento do ensino musical. Nun primeiro momento comenta que non existe un achegamento concreto, no tema dos materiais, á etapa infantil no asunto musical e que o seu labor está centrado en etapas superiores do ensino, o que fai pensar que non existe un seguimento concreto deste tema nas etapas infantil e primaria.

O seu perfil responde a un profesional de entre 41 e 50 anos, implicado, comprometido, comprensivo, activo e afable. Músico de profesión, está implicado desde o principio do seu desenvolvemento profesional co ensino musical superior (ensino en conservatorios, etc.). En todo momento considerou a importancia do tema dos materiais no ensino musical, e tamén na etapa infantil, aínda que as conversas estiveron matizadas polo seu coñecemento das etapas superiores e enfocadas fundamentalmente na primaria. Se ben, o seu coñecemento amplo do desenvolvemento musical desde os primeiros momentos fixeron da entrevista un espazo enriquecido e recíproco de ideas.

Nun momento dado, realiza un símil interesante comparando o arte musical e o arte pictórico, ilustrativo, da imaxe, das belas artes para comparar o nivel cultural español en relación ao tema musical, o que denota unha preocupación real sobre a ensinanza musical. Neste sentido, é como Rigel é a necesidade de incorporar a música no sistema educativo. Non se trata de formar músicos, senón máis ben, de formar “oíntes que escoitan”:

“Mentres que é habitual que un individuo de estudos básicos sexa capaz de realizar unha análise dunha obra de arte e incluso localizala historicamente, de xeito aproximado, non ocorre o mesmo, se a un intelectual de nivel medio-alto lle pides que che explique unha obra musical, que acaba de escoitar. É quen de dicirche que lle produciu, e as sensacións que tivo, pero non é capaz de contarche moito máis: que escoitou sons!... Rara vez atoparás a alguén que che comunique o tipo de peza escoitada, que comente as partes ou a complexidade harmónica escoitada, sequera que comente o fraseo, ou a sucesión das melodías atopadas durante a audición.”

Rigel (notas)

A súa apreciación responde a considerar a importancia da música desde o primeiro momento, como primeira manifestación. Nas apreciacións externas a súa emoción é explícita e a manifesta na xusta medida en que entende que debe comunicar a necesidade comprender a música antes de poder transmitila:

“e que é a nosa bagaxe [referíndose á melodía cantada]. E que iso incluso antes xa do noso nacemento. Cando che preguntan, ou a min, ou a calquera ¿cando foi a primeira vez que vostede escoitou “*papapapá! Papapapá!*” (cantaruxa) o inicio da 5ª sinfonía de Beethoven?, ti dirás: escoiteina sempre, non sei, non podo dicir cando foi a primeira vez que escoitei iso... Non sei cando foi a primeira vez que escoitei a melodía da 9ª sinfonía de Beethoven; non sei cando foi a primeira vez que escoitei o arranque da 40ª sinfonía da Mozart “*tirarán tirarán tiraráran...*” (cantaruxa). Non sei cando, pero está dentro. ¿Non será que ao mellor xa está dentro do noso ADN?, ¿que está xa no xenoma humano?, parecen estar incorporados certos recursos, certas recorrencias musicais como as cadencias.

Rigel (169-173)

Rigel expresa a necesidade de facer evidente o que xa sabemos, a nosa bagaxe musical é polo xeral ignorada, incluso nas melodías máis actuais (dentro de cada grupo xeracional e/ou nos clásicos que *todas/os* identificamos facilmente). Os exemplos que utilizan van desde a/o nena/o máis pequeno ao adulto músico:

As cadencias: calquera é capaz de identificar se ti estás preparando unha secuencia cadencial!, non? ...que vai rematar na tónica: típica, pois tónica, cuarto grado, cuarto grado rebaixado, sexto grado, sexto grado rebaixado ao “*do*” (entoando) é dicir, en “do maior”: fa maior, despois fa menor, la bemol, fa menor, cuarto e sexta apoiatura, “*sol-do-mi, sol-mi-do*”, soa dominante se a rebaixo un “*sol-mi-do*”, meto la sétima de dominante e todo iso fai un mundo, está esperando escoitar a tónica, ten un presentimento. Pero cando digo todo isto, tamén estou falando dun rapaz pequeno: ten o sentimento de que iso vai resolver na tónica. Aquilo de que a sensible ten ese poder de atracción cara á tónica e tal... Esas son cuestións que están metidas na nosa conciencia colectiva. Cando o rapaz está escoitando en Bop Esconja “*titirarirarin*” (cantarula)... A serie esta de Bop Esponja ten unha cadencia final perfecta e de sensible á tónica: “*pipariparin*” (tararea) e é o seu acerbo, iso está e hai que traballar co que temos. Temos que traballar con toda esa música que o rodea, que rodea ao neno, e esa é fundamentalmente a música consonante, tonal. Todas as cancións que aprenden teñen unha estrutura moi sólida, moi simétrica, moi básica, loxicamente: “*el patio de mi casa...*” (canta). De aí podes sacar moitísimas cousas para explicarlles a repetición,

para facer un acompañamento musical con material Orff sinxelísimo: o que vai facer a primeira do compás: “*papapíro... ”*” (cantaruxa e xesticula).

Rigel (173-179)

Rigel utiliza nas súas explicacións un elevado contido técnico musical, o que implica uns coñecementos profundos do que nos fala, ao mesmo tempo, o tipo abordaxe é moi didáctico e comunicativo. Isto indica que as súas posibilidades para comprender a música e o seu coñecemento son maiores, e a súa facilidade para comprender esta realidade educativa tamén. Hai que facer notar que, polo xeral, é complexo establecer este tipo de conexións coas tarefas, se non hai uns adecuados conceptos e metodoloxía musical

6.3.1.3.2. Meissa

Meissa ten entre 41 e 50 anos. Exerce como docente universitaria de materiais relacionadas coa música na formación inicial do maxisterio musical. Ademais, desenvolve unha materia optativa de música enfocada ao maxisterio infantil. O seu perfil responde a unha profesional moi experimentada, cunha forte vinculación familiar ao mundo educativo e formativo. Ten inquedanzas investigadoras, e comenta en diversas ocasións a súa traxectoria e os últimos proxectos nos que se ten embarcado, transmitindo unha ilusión polo que fai contaxiosa.

Agora ben, expresa abertamente, incluso con certa severidade e preocupación as dificultades que atopa co sistema universitario. Considera que debido á diversificación do currículo o alumnado que opta á materia de infantil non necesariamente procede de infantil unicamente, é máis, posiblemente as/os menos sexan desta carreira universitaria:

“(...) imparto (...) una que se llama “audición musical na educación infantil” (...) Es una optativa y es muy heterogéneo el alumnado que tengo: hay alumnado de infantil y este año además, hay mucho, que el año pasado, curiosamente, creo que sólo había dos alumnas, había muchos el año pasado de filosofía, este año hay de empresariales, hay personas también de educación social...

Claro, al ser una optativa, además, como me dicen *ellos* es una optativa de 6 créditos que es por la tarde y les viene muy bien en horario y en cuantificación de horas el elegirla. Esa es la que imparto, así, más enfocada a infantil. Después imparto “didáctica de la expresión musical”, que es una troncal de la titulación de especialista de educación musical y anual, además. (...)

Este año (...) imparto en el máster de secundaria y otras asignaturas. (...) Bueno, eso es lo que imparto a los futuros docentes fundamentalmente de educación musical y esa optativa de especialista en educación infantil.”

Meissa (005-009)

Meissa (016) pensa que *un 30 ou 35% do alumnado* da materia optativa da que falamos, destinada para a educación infantil, son os alumnos que veñen desta especialidade, ademais, parécelle insuficiente a formación musical na etapa infantil que é de carácter obrigatorio.

O interese por entrevistar a Meissa ven dada pola súa importancia na formación musical inicial na carreira de educación musical e educación infantil. A súa ampla experiencia e a súa visión do alumnado esclarece determinados aspectos da súa percepción sobre os materiais didácticos e musicais desde futuras/os docentes e esta transmítese *silenciosamente* a elas/es.

Meissa é unha docente preocupada polo seu alumnado, presenta a gran dificultade de achegarse a esa heteroxeneidade, aínda e tendo en conta que a materia que imparte está dirixida á educación infantil. Isto parece proporcionarlle un importante debate consigo mesma, *que facer cun alumnado tan distinto e numeroso?*

6.3.1.3.3. Mintaka (formación musical universitaria de infantil)

Mintaka é docente universitaria e desenvolve materias específicas sobre o coñecemento musical e os aspectos relacionados coa súa didáctica na formación inicial dos docentes da etapa infantil. Ten entre 51 e 60 anos de idade e unha ampla experiencia docente en formación de profesorado no tema da pedagogía musical. O seu perfil responde a unha docente afable, de carácter pausado pero emotivo. Desde un punto de vista musical desenvolve os aspectos máis básicos e, durante a entrevista, manifesta en varias ocasións a súa inqueda pola diferenza de coñecementos musicais do seu alumnado, tremendamente diverso. Tamén se mostra sorprendida, pola formación que algúns alumnos mostran. Insiste en que ela, como docente, debe procurar un currículo igualado para todas/os as/os súas/seus alumnas/os de maneira que, polo menos todas/os adquiran un mínimo desexable. Recoñece tamén que, non en todos os casos isto é posible, e considera a idea de que as cualidades intrínsecas da/o individuo son influíntes nas capacidades musicais:

“La materia que yo tengo de infantil es *desenvolvemento da educación musical e a súa didáctica*. Los conocimientos son totalmente básicos, básicos del todo, y parto de cero. Me es igual que hayan estudiado música porque hay alumnos que tienen incluso la carrera: a mí me es igual.

Parto de lo que es una clave, lo que es un pentagrama, en cuanto a conceptos de lenguaje musical. Luego también, trabajo el conocimiento de las notas con 12 sonidos como máximo.

(...) Todo eso, se lo enseño como se le enseñaría a un niño pequeño, de manera que yo inicio siempre las clases a través del movimiento y después de hacer el movimiento doy el concepto de la figura musical, nunca le digo vamos a trabajar la negra, ni la blanca, ni la corchea: yo hago desplazamientos y luego explico que nos hemos desplazado al ritmo de “esta figurita” y se la planto allí en el encerado, se la dibujo y tal... Esa figurita, con la que nos hemos desplazado, ése es nuestro ritmo, nuestro paso vital: ta-ta-ta [hace un gesto con la mano, rítmico, en el lugar del corazón]: “le vamos a llamar *ta*, a la blanca *ton* a la otra *ti-ti*” y vamos sucesivamente de este modo, aprendiendo las figuras.”

Mintaka (004-011)

Os resultados que podemos destacar da interpretación do grupo de formadores de docentes, en función do seu perfil, é que esta responde a unhas necesidades particulares que a fan bastante variada en función do tipo de formación ao que se dirixen.

No ámbito profesional (Rigel) considera esencial unha formación nos contidos básicos, pero sobre todo naqueles que teñen que ver cos contidos de tipo cultural. Considera esencial atopar as bases que conforman a realidade musical, comprendelas e gozalas. Pensa que as/os profesionais docentes temos unha formación moi básica. Tamén fai fincapé no importante esforzo que se realiza desde a docencia, pero que a solución pasa por darlle o valor que ten á música e iniciar un proceso de unificación na formación. En canto á formación desde a universidade, esta está centrada en ofrecer recursos concretos de aprendizaxe musical, desde a práctica da aula. A reflexión sobre os materiais está baseada nas posibilidades persoais (físicas, espaciais, relacionadas co movemento, a voz e os instrumentos Orff, basicamente), as posibilidades profesionais (o coñecemento das bases metodolóxicas, as alternativas, as/os principais estudosos,...) pasan a un segundo plano que poucas veces é apreciado como básico.

No caso de Meissa, ela é unha formadora convencida. Procura desenvolver actividades innovadoras en todas as sesións procurando chegar a formar case sen que o alumnado se dea conta de que, dalgunha maneira “xa está exercendo”. Preocúpalle a formación da que parte nas súas sesións, sempre realiza unha avaliación inicial para saber de donde parte, que considera moi deficiente, salvo excepcións moi puntuais. Meissa móstrase preocupada tamén polos tempos, que considera moi insuficientes para procurar un desenvolvemento mínimo musical dos futuros docentes aos que ten que formar. O de Mintaka é similar, como formadora de futuros docentes está moi preocupada polo que pode ou non pode facer, partindo da formación que traen do sistema educativo (tamén realiza unha avaliación inicial), que tamén considera, polo xeral, deficiente. Neste caso, ela insiste en que,

independentemente de que teña alumnado “bo” (isto é, con coñecementos musicais e instrumentais) ela parte sempre da base, independentemente deste alumnado, porque considera que o currículo debe ser unificado, claro e que “as poucas cousas que aprendan” as saiban ao finalizar o curso.

6.3.1.4. Síntese da interpretación dos perfís docentes emerxidos

A primeira idea que resulta da interpretación da análise dos datos é que existe unha importante variabilidade na preparación e formación previa recibida. A este perfil chamarémolo **perfil profesional**, composto polas categorías (relacionado, non relacionado), en función da relación que a formación inicial docente teña coa profesión desempeñada (expostos con anterioridade):

- Mestra de infantil: infantil (loxse), matemáticas (pre-loxse).
- Mestra de música: filoloxía, música (loxse), ciencias (pre-loxse)

En xeral, das docentes mestras entrevistadas no tema relacionado coa música: conservatorios, escolas de música, actividades extraescolares, universidade, escola,... O que coincide coa análise da situación que viven as formadoras de docentes Mintaka e Meissa. Ademais, ocorre algo similar se pensamos no acceso á docencia nas últimas décadas, que se ben parte do maxisterio, a aparición das especializacións e as posibilidades de incorporarse ao funcionariado público a través de calquera especialización cun maxisterio, propiciou esta situación, de aparente caos. A dificultade de acceso á música desde un punto de vista profesional (conservatorio), dificulta tamén un coñecemento dos materiais didácticos e musicais, así como unha maior reticencia ás capacidades para o ensino musical. A este perfil emerxente chamarémolo **perfil musical**. Este perfil emerxe no momento de reflexionar sobre a percepción que ten a docente do seu desenvolvemento musical na etapa infantil. Partimos da manifestación persoal (durante a entrevista) de como viven elas a súa experiencia nas aulas infantil, no desenvolvemento da música (estes perfís son abordados con anterioridade, durante a exposición de cada entrevistada):

- Perfil conformista.
- Perfil autosuficiente.
- Perfil preocupada.
- Perfil experimentada.
- Perfil indiferente.
- Perfil enérxica.

Como podemos ver na seguinte Ilustración 26 - Preparación do docente que dá música en infantil, esta é bastante variada, podendo agrupar ao profesorado en

catro grandes grupos. Queda conformada pola relación establecida entre a preparación musical específica (institucións fóra da escola) e a relación que establece coa música en si (vocación), quedando en segundo plano a formación recibida para exercer este tipo de docencia na etapa infantil:

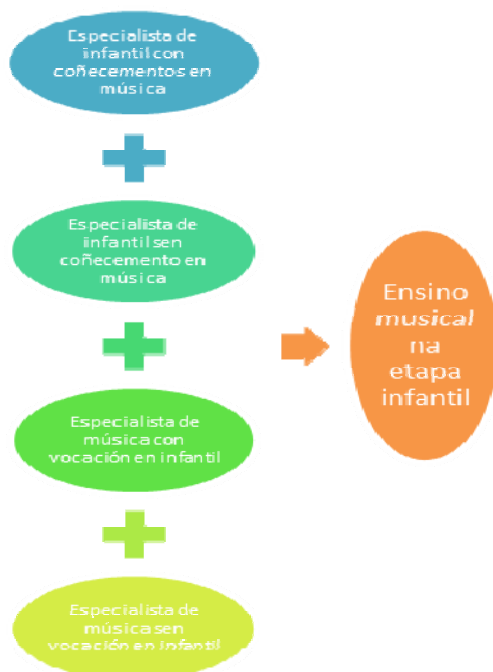


Ilustración 26 - Preparación do docente que dá música en infantil

Os resultados revelan que, a existencia de preparación musical previa propicia unha visión máis positiva en relación á utilización da música para o ensino na etapa infantil, así como unha competencia docente moito maior. A importancia da música está directamente relacionada co coñecemento que se ten dela. Neste sentido, as/os futuras/os docentes, nadas/os da LOSXE, está preparadas/os para ter unha percepción da música e dos materiais didácticos e musicais máis positiva e polo tanto unha predisposición, en principio, maior, que as/os docentes non iniciados musicalmente.

O ensino musical na etapa infantil implica a utilización de materiais, e a análise de cada un dos perfís resultantes ofrece unha imaxe da percepción particular e persoal docente dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil.

O contraste da información das/o formadoras/r docentes indica que teñen hai unha percepción negativa da/do docente en relación á súa preparación e as súas posibilidades como futuro docente (de infantil ou música) respecto ao tema musical. Tampouco parecen moi en conformidade cos resultados obtidos, cando rematan o seu labor formativo, chegan a manifestar que teñen a esperanza que cos coñecementos adquiridos e un grao importante de improvisación reflexiva poderán

chegar a ser bos/as docente. No mellor dos casos, consideran que a experiencia docente ofrecerá as claves dunha acción adecuada cos materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Esta é con moito, a percepción que teñen as/os docentes de sí mesmos.

Desde esta óptica, a investigación nesta fase, nos leva a considerar as condicións do coñecemento e as da adquisición da didáctica dos materiais didácticos e musicais, independentemente da preparación musical previa (esta, ademais, inflúe na comprensión deses materiais e o seu desenvolvemento didáctico): á incorporación á docencia, a percepción xeneralizada dunha formación insuficiente e, por outro lado, a causa desa falta de formación podémola atribuír a unha percepción da experiencia utópica, como resultado disolutivo de todas as cuestións que teñen que ver coa docencia nas primeiras etapas, e sobre todo na infantil.



Ilustración 27 - Influencia da formación e da experiencia na percepción dos materiais

As causas deste aparente desatino parecen estar, nos continuos cambios do sistema educativo universitario e non universitario, na procura dun entramado formativo adecuado ao noso país e ás circunstancias que o circunscriben, na actualidade, dentro da Unión Europea.

Para a adquisición da “experiencia” que se nos indica como base formativa é necesaria unha estabilidade, na conformación de docentes *adequadas/os*. Nos últimos anos temos asistido a diferentes alternativas profesionais que implicaban ou non a distintos axentes educativos no ensino musical e como consecuencia os coñecementos en música e na aplicación musical a través da análise dos materiais didácticos e musicais por parte da docencia é inexistentes. Finalmente, o *eterno debate de cal é o mellor* docente para impartir coñecementos musicais na etapa infantil, pero novamente aludido en cada entrevista que levamos a cabo, tórnase inerte na procura de responder á necesidade básica do dereito a unha educación de

calidade, que no tema concreto da música, a utilización de materiais didácticos e musicais adecuados é un aspectos docente básico.

Isto queda reflectido na importancia concedida á didáctica, por enriba dos coñecementos musicais, que indican as docentes universitarias entrevistadas. Se ben, na explicación das súa acción diaria, amosan contradicións, produto da imitación profesional.

Por último, parece estar en consonancia a opinión xeral das/o entrevistadas/o da importancia da educación musical en educación infantil, e a necesidade dunha formación no ensino infantil.

6.3.2. Análise das dimensións

Este relato que a continuación presentamos, ten a finalidade de ofrecer a visión da percepción docente, o máis aproximada ao seu sentir, o máis *real* dese o seu espazo vital e idiosincrático, sen intención de abarcar máis que o que está e é visible (comprensible), de maneira que poidamos contrastar estes datos cos expostos xa na correspondente parte cuantitativa. Imos presentar os principais achados obtidos nesta fase da investigación, partindo dos datos das transcricións e a súa continuada revisión auditiva. Desenvolvemos a análise das diferentes entrevistas realizadas ao grupo de docentes de educación infantil, educación musical primaria e formadores/asesores das/os docentes.

As dimensións analizadas teñen que ver con diferentes aspectos que inflúen na percepción dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil. A principal dificultade desta parte é condensar a cantidade de información que procesamos, co temor de deixar algo atrás, e coas continuas dúbidas que ao longo do seu desenvolvemento nos asaltaron, pola falta de entrenamiento na “arte” da interpretación que agora presentamos a modo de “resultados”.

Para a interpretación das ideas que emerxen nesta dimensión, nas diferentes cuestións, tivemos en conta, ademais, dos perfís descritos no apartado “6.3.1. Análise dos suxeitos” a idade das mestras, en dución da “etapa docente” que vimos de describir para a fase cuantitativa e que aquí será tamén de utilidade, brevemente dicir que, as entrevistadas, obxecto de análise son:

- Saiph: está na 2ª etapa docente, que se caracteriza por ser un periodo de transición á un momento de estabilidade. No caso de Saiph, xa alcanzou o obxectivo de estabilidade, está no centro que quere e exerce no que lle gusta por vocación. A súa actividade sempre

estivo circunscrita ao mesmo centro educativo, aínda que con tarefas diferentes, polo que vivíu unha 1ª etapa intensa.

- Algebar: está na 2ª etapa docente, no seu caso atópase lonxe da casa, polo que, aínda que o pasará mal cando deixe ao seu grupo, considera que debe intentar establecerse noutro lugar achegado ao fogar. En canto a súa actividade, foi moi variada durante a 1ª etapa e agora vive un momento de relativa estabilidade, na etapa que lle gusta.
- Alnitak: está na 4ª etapa docente e, no seu caso, caracterízase por unha reconsideración importante do seu posto de traballo. En breve cambiará de etapa e pasará a primaria. Manifesta que non estivo mal pero que dan moito traballo as/os pequenas/os. Nas etapas anteriores desenvolveu docencia na etapa de primaria.
- Bellatrik: está na 4ª etapa docente e, no seu caso, cambia de centro para un máis achegado ao fogar, pero non cambia de etapa, a pesar de que o tiña pensado. Establécese de maneira definitiva.
- Alnilam: atópase na 4ª etapa docente. Leva as dúas últimas etapas no mesmo centro educativo e caracterízase por unha estabilidade relativa, así como por un reformulamento continuado, sen consecución.
- Betelgeuse: está na 3ª etapa que se caracteriza por estabilidade e compromiso, tal e como ela se sinte, logo de *ter feito de todo* durante as etapas anteriores.
- Heka: está na 4ª etapa docente, e caracterízase por unha estabilidade comprometida con intereses polos postos organizativos (é xefa de estudos).

Os procedementos de codificación e categorización (a través do emprego do programa informático Atlas.ti) posibilitaron a elaboración de mapas de relación, que a súa vez, permitiron visualizar os nexos que se producían entre ditas categorías. Os mapas de relación facilitaron unha análise complexa e próxima á realidade analizada, coa finalidade de revelar a riqueza e continuidade ou non presentes en cada evidencia que se presentaba. A modo de exemplo, amosamos dos mapas de relación. A ilustración do primeiro exemplo, permite observar as relacións que se iban establecendo, chegando a unha conexión e relación entre elas que nos permite

apreciar e establecer puntos de diferenza e similitude entre os perfís de análise, que emerxían ao longo do procedemento.

O procedemento de análise utilizado, nun primeiro momento, consistíu en establecer as relacións entre as/os entrevistadas/os a dous niveis: a análise das redes establecidas dentro dunha mesma especialidade, e os mapas de relación resultantes da análise entre especialidades. A análise revelou que a individualidade de cada suxeito impedía realizar unha comprensión completa, polo que no segundo momento, na necesidade de chegar a comprender a percepción docente individual, procedimos a conxugar algunhas destas relacións, relacionadas coa da educación musical en educación infantil, a percepción dos materiais didácticos e musicais e a percepción das dinámicas organizativas de centro.

No seguinte diagrama podemos ver unha representación das dimensións analizadas na percepción docente dos materiais didácticos e musicais da etapa infantil, en función das relacións establecidas entre os perfís definidos e os materiais (tipos, características, etc.), tendo en conta os coñecementos necesarios para exercer a didáctica musical na etapa infantil (música, infancia, materiais, etc.). Cada un dos destes elementos de análise é explicado brevemente ao inicio de cada epígrafe dos seguintes:

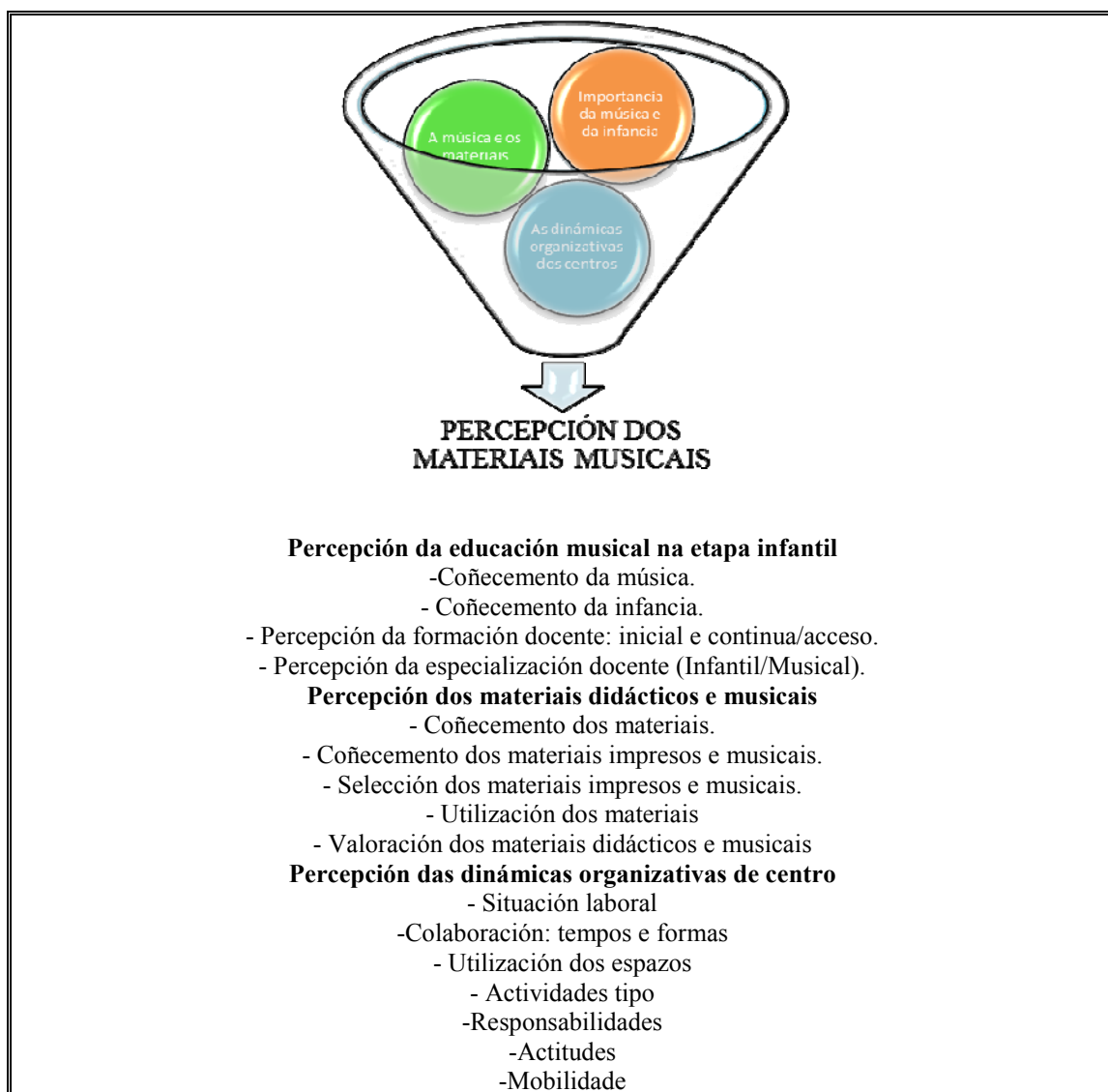


Ilustración 28 - Percepción dos materiais

6.3.2.1. *Percepción da educación musical na etapa infantil*

A percepción da educación musical na etapa infantil é de especial interese ao preguntar polos materiais didácticos e musicais que servirán para desenvolver esta aprendizaxe. As diferentes motivacións que a/o docente ten, ao longo do seu achegamento ao ensino, e a pedagogía e didáctica do ensino infantil e musical propician unha ou outra percepción dos materiais que utiliza nas aulas infantís.

O mestre de música, polo xeral, adoita ter unha formación de ensinanzas especiais, xa sexan no ámbito público ou privado, a través de escolas de música ou asociacións. Neste tipo de centros a educación musical está fundamentada na aprendizaxe da interpretación dun instrumento concreto, e este depende da cultura e

da historia na que se compón a vida do mestre. Percíbese de maneira profesional a educación musical e a formación na música:

“Realmente tú piensas en educación musical, tú estás acostumbrada a tus clases de solfeo, a tus dictados musicales, a tu piano “ahí dale que te pego” y poco más, o sea, no sabes cómo dirigirte a los niños, ni qué cosas hacer con ellos.”

Heka (017)¹⁹⁷

Concíbese a música na escola dun xeito dulcificado, ás veces laxo, incluso fálase do ensino musical en infantil con certa *inocencia*:

“Ben. Sen problema ningún. A min gústame. Tamén estou achegada aos nenos porque teño nenas pequenas, entón, tamén iso, dáche outra visión diferente.

E *bo!*, formada non, porque realmente se fas unha especialidade para educación infantil, a música é un aspecto a dar pero nós, na carreira [refírese ao maxisterio pola especialidade musical primaria] e *por aí*, non che forman para dar aos meniños pequeniños. De feito, é moi diferente o que estudas no conservatorio que o que despois estudas para dar aos nenos na escola, na primaria. É outro nivel, entón, pois infantil igual, hai un pouco de escaseza de preparación.”

Betelgeuse (034-037)

A falta de preparación no eido musical é un aspecto recorrente ao longo de todas as entrevistas realizadas, con independencia da especialidade docente. Un aspecto común é a falta de preparación específica para a etapa, non tanto a falta de preparación en música. A continuación presentamos unha ilustración que axudará a comprender esta idea:



Ilustración 29 - Aula de música empregada por Betelgeuse

¹⁹⁷ Utilizamos a sinalización de liña, porque permite ter unha rápida localización nos textos dos anexos.

Tal e como vemos na *Ilustración 29 - Aula de música empregada por Betelgeuse* a aula que se corresponde con esta Betelgeuse é unha sala con mesas para nenas/os de primaria, onde os instrumentos manipulativos ocupan espazos ás beiras, non principais, e o espazo central (dirixido ao movemento) non está preparado (con sinalización cortiza, etc.) para propiciar a psicomotricidade e o movemento musicado do alumnado infantil. Ademais, en caso de pretender utilizar o instrumental Orff tería que reorganizar toda a aula, nunha sesión previa e sen as/os cativas/os ao redor, polo que, tería que dispor, de entrada de tempos “libres”¹⁹⁸ antes das sesións de infantil para preparar adecuadamente a actividade.

Por outro lado, a mesma imaxe, serve para ilustra a complexidade dos contidos musicais, tal e como se presentan, acumulados e “todos”¹⁹⁹ xuntos nas láminas que se sitúan nas cortizas informativas. A información, así disposta, satura e probablemente acaba por non estar clara a súa utilidade.

Como vimos con anterioridade, na actualidade, as/os formadoras/es de docentes seguen a ter esta apreciación respecto das/os futuros docentes (de entre 18 e 21 anos), aspecto que debera ter cambiado.

Entre as causas, podemos pensar na propia percepción da formación universitaria, que a pesar dos cambios exercidos no ensino non universitario e superior nos últimos vinte anos, isto non axudou a que se teñan modificado as percepcións das/os novas/os docentes:

Mintaka: “Los conocimientos son totalmente básicos, básicos de todo y parto de cero. Me es igual que hayan estudiado música, porque hay alumnos que tienen incluso la carrera, a mi me es igual. Parto de lo que es una clave, lo que es un pentagrama, en cuanto a conceptos de lenguaje musical.

Luego también, trabajo el conocimiento de las notas con 12 sonidos como máximo.
(...)”

Mintaka (006-007)

Resulta de interese analizar seguinte afirmación, no sentido da importancia ou non importancia que se concede aos coñecementos previos do alumnado universitario. Neste sentido debemos reflexionar sobre a idoneidade do desenvolvemento das actividades. Posiblemente non parece viable que en aulas numerosas coincidan estudantes universitarios de moi diferente preparación, onde a solución única xira arredor da idea de igualar os ritmos de aprendizaxe en detrimento das/os alumnas/os que máis saben:

¹⁹⁸ Enténdase por “libre” sen grupo-clase.

¹⁹⁹ Enténdase por “todos” todas as láminas que son visibles.

Entrevistadora: “El alumnado que tienes es de LOGSE”

Mintaka: “ya, han tenido música, pero no..., mi principal instrumento y mi fundamento en la asignatura es que disfruten con la música y que conozcan lo fundamental, todo a través de su cuerpo.”

Mintaka (018-021)

A pesar da formación musical desenvolvida ao longo do ensino non universitario (coa incorporación da música de maneira clara desde a LOXSE), atopamos que o currículo universitario, na etapa infantil, está baseado fundamentalmente nunha formación dos contidos musicais teóricos (necesaria, si, posiblemente), máis que no interese que ten na formación integral da nena e o neno a partir deses contidos, a pesar de que é unha materia que deba xirar arredor da aprendizaxe da didáctica musical:

Entrevistadora: “¿Presentas las metodologías de las que surgen estos recursos de los que me has hablado?”

Mintaka: “Yo presento todo a través de la vivencia. Si.”

Entrevistadora: “¿Les comentas la autoría?”

Mintaka: “No. Yo utilizo la metodología que más se emplea “ahora”, por ejemplo, para la audición utilizo el método Willems, que es buenísimo... Pero yo no les digo “estoy empleando esto” porque en realidad todos los pedagogos musicales actuales, que revolucionaron la música, todos trabajan todo. Pero bueno, hay algunos, como Dalcroze, que utilizan mucho el cuerpo, otros, como Willems, trabajan mucho la audición, y Orff la instrumentación, etc. Entonces, yo les hablo de estos compositores y pedagogos extraordinarios que revolucionaron todo esto, pero [sonríe] voy utilizando según necesito.”

Mintaka (070-077)

A finais da primeira década do século XXI observamos que as/os formadoras/es universitarias/os teñen unha baixa confianza dos contidos musicais adquiridos polas/os estudantes durante a súa formación non universitaria previa. Polo tanto, existe unha importante dedicación á formación teórica dos contidos musicais en detrimento da formación profunda no coñecemento das metodoloxías e os seus materiais didácticos e musicais aplicables para a aprendizaxe musical na etapa infantil. Isto tamén pode deberse á baixa calidade dos materiais, que consideran que teñen, referido á didáctica musical na etapa infantil especificamente, salvo excepción citadas:

Meissa: “[...] Hay un continuo ¿no? siempre sigo una secuencia en las clases. Pensando en esos alumnos que no tienen conocimientos musicales, tengo que pararme un poco con ellos: a definir qué entendemos por parámetros del sonido. Trabajamos los parámetros del sonido, por ejemplo, qué es el timbre o qué es la velocidad, qué es el tempo, cómo se trabajan esos parámetros en infantil.

También hablamos de la forma musical, claro, de forma sencilla, para comprender, discriminar formas, ¡eh! Al hablar de los parámetros de los sonidos, casi entra todo, ¿no? Y eso con la forma, el carácter en la música, etc.”

Meissa (052-055)

O baleiro existente na formación musical ao longo dos anos noventa, produto dunha lenta incorporación da especialidade e á falta de experiencia dos formadores e a unha incompleta análise das necesidades formativas das/os novas/os docentes daquel momento propiciaron a aparición de interesantísimos mecanismos de formación docente na música, que a docencia valora positivamente. Así e todo, expresan que os esforzos parecen caer en saco furado, alegando a actitude negativa na que está o alumnado que asiste ás clase de preparación á docencia, aspecto que, por outra banda, é unha característica da xuventude desde un punto de vista romántico e patético:

Entrevistadora: “como ve la formación del futuro profesor?”

Mintaka: “lo veo muy verde, muy verde. Mi primera idea es entusiasmarles para que les guste. Veo que algunos sí, porque eso se lo notas en la cara en las clases, como se implican, cuando realizan los trabajos de desarrollo de unidades didácticas, por ejemplo, ahí es donde ves a la gente que va a hacer muchas cosas con la música. (...)

La actitud personal de cada uno, cuando está trabajando, es que yo no puedo entender que un alumno llegue a la clase y se quede con el abrigo, la bufanda y los guantes puestos. ¡Es que no! O que se pongan a hacer un trabajo, exponiendo el trabajo con las manos en los bolsillos.

A un alumno no lo mueves así. No lo mueves así. Ni hablando de una forma monótona, hay que expresarse, ¡les falta vida! y la música es vida.

Entonces hay que mostrarla de alguna manera y con una actitud abierta, no puedes estar encogido y ahí es donde ves la gente que sí que va a trabajarla y la gente que pasa olímpicamente, que lo que quiere es aprobar la asignatura, terminar y fuera. Tengo esa impresión...”

Mintaka (090-098)

Heka, como mestra de música, accede ao sistema desde unha formación diferente á especialidade do maxisterio musical (matemáticas, ciencias,...), realizou, dous cursos de música no seu maxisterio, e a percepción de que a súa formación en pedagogía musical non é a adecuada, valora positivamente os cursos realizados. Esta docente que entra no sistema entre 1995 e 2005, e a súa percepción como especialista de maxisterio en música é froito da asistencia a cursos puntuais, agora ben, está ben preparada e síntese capaz:

Heka: “(...) Hice un montón de cursos para iniciarme, porque realmente estaba un poco perdida.

Porque claro, si ya tienes una educación musical por especialidad, pues a lo mejor, pues yo que sé, ya es de otra manera...”

Entrevistadora: “dices, ¿si tuvieras el magisterio musical?”

Heka: “si, si, pero sinó, pues como que está un poco complicado.”

Heka (024-031)

A continuación vemos os espazos que emprega Heka na docencia de infantil e primaria. Esta docente dispón de tres espazos distribuídos en dúas grandes aulas.



Ilustración 30 - Espazos empregados por Heka para a docencia de infantil e primaria

A continuación imos explicar en que consiste cada espazo, tal e como o describe Heka:

Heka: “Cuando tocamos flauta tocamos aquí, en esta clase. Después tenemos la otra que al tirar el tabique quedó un espacio bien abierto. Un lado lo utilizamos más para el movimiento, incluso tiene espejo, a ellos les gusta mucho verse y yo les observo mucho mejor.”

Heka (323-324)

Debemos ter en conta que a propia Heka indica que é unha sorte ter estes espazos nun centro, e que non é o habitual, pero si o desexable:

- Un espazo está destinado ao traballo con material impreso (este espazo non o utiliza co alumnado de infantil):
 - o As mesas están dispostas de xeito individual, con posibilidade de facer pequenos agrupamentos para traballar.
 - o Queda un espazo amplo e libre ao final da clase.
 - o Os instrumentos dispóñense nas beiras da aula.

- Os outros espazos están situados nunha aula contigua, e están destinado as actividades de movemento e de interpretación musical.
 - o Esta aula está dividida en dúas zonas claramente delimitadas (Imaxe 2 e 3), con espello as dúas. Separadas fisicamente por unha columna. Son espazos amplos:
 - A zona de movemento está libre de obstáculos.
 - A zona de interpretación ten o instrumental (sobre todo Orff, pero tamén unha guitarra enfundada, entre outros) no chan, disposto de maneira que en calquera momento se pode dispoñer dos instrumentos. Este espazo ademais, conta cun encerado branco sen pautar.

É interesante pararse tamén, na análise da decoración, onde as imaxes, grandes e moitas, aluden a instrumentos, de corte clásico, explicativos das familias de instrumentos, e a súa disposición nunha orquestra sinfónica. Existen diferenzas, no espazo de escrita, os paneis son rigorosos na disposición e na información que presentan, as imaxes son reais, e as explicacións informativas. Na aula de movemento e interpretación, hai debuxos infantís pintados na parede, e non hai demasiadas imaxes. A aula é alegre (as cortinas son de cores). As paredes e o chan son de cortiza.

Ademais, conta con moito material musical manipulativo (como instrumentos, xoguetes, obxectos, etc.). Heka considera importante levar tempo no centro, ademais de contar un presuposto “propio” que poder administrar con liberdade, pero sobre todo, é importante xuntar dotacións porque o material musical manipulativo adoita ser custoso:

Heka: “Era lo que hablábamos de que el aula esté bastante bien dotada, porque yo llevo bastantes años aquí definitiva. Entonces, quieras que no, vas tirando y aprovechando. A ver, *pues venga*, con la dotación, que se distribuye por especialidad, *y tal*. Bueno entonces dices, *pues este año vamos a dejarla ahí, la junto con la del año pasado y compramos una cosa así que me guste más y tal.*”

Heka (323-324)

A análise dos materiais que atopamos nas imaxes indican que Heka conta cunha importante variedade deles e que están acesibles ao alumando infantil de maneira fácil e produtiva (a nivel educativo):

- Instrumentos:
 - Instrumental Orff.
 - Instrumentos feitos de fabricación propia: pedriñas, paus de choiva, monocordios,...
 - Guitarra, teclado e frutas (organizadas en cestas).
 - Material de discriminación sonora: campaiñas de Willems,...Carracas, bongoes.
 - Instrumentos exóticos.
 - Radio casete con cd.
 - Material TIC e de audicións.
- Material editado: cartaces, o instrumental da xunta, libros de texto doutros anos, libros CD, contacontos.
- Material impreso: de creación propia, recompilacións de material editado polo conservatorio de Ourense, ou material da Fundación de Caixa Nova de Vigo, entre outros. Ten a man o material de Galinova e outras editoriais. Ten os cartaces colgados polas paredes da aula de traballo.

O mestre de música formado no maxisterio para este fin, sinte que está ben formado, ilustramos de novo, esa percepción de irresponsabilidade, como de algo que ocorre de xeito natural, espontáneo:

Betelgeuse: “eu recordo que cando Susa Herrera, que é moi boa, nos dou música na carreira, xa enfocaba moitas cousas a infantil, moito, e como basicamente o que tes é que sentar bases de algo, non lles enséñas nada especial, simplemente preparas pois o ritmo, preparas para despois seguir traballando, Osea que tampouco (...).”

Betelgeuse (041)

Polas características da especialización musical, específico para a etapa primaria, existe un baleiro formativo que non está cuberto, nin nas universidades galegas nin nas principais asociacións ou centros de formación:

Meissa: “[...] En la Universidad, aquí, en magisterio imparto, más focalizado a infantil, una materia optativa que se llama “audición musical na educación infantil”. ¿Qué pasa? Es una optativa y es muy heterogéneo el alumnado que tengo: hay alumnado de infantil y este año además, hay mucho, que el año pasado, curiosamente, creo que sólo tenía dos alumnas, había muchos el año pasado de filosofía, este año hay de empresariales, hay personas también de educación social... Claro, al ser una optativa, y además, como me dicen ellos: de 6 créditos y por la tarde, les viene muy bien en el horario y en la cuantificación de horas elegirla.”

Meissa (005-007)

Por outra banda, se a mestra de música carece de coñecementos específicos do ámbito infantil, a mestra de infantil considera que os coñecementos en música que ten son inadecuados e a valoración da educación musical parece condicionada polo **autoconcepto persoal** do docente, o **gusto** e a **experiencia** (persoal- familiar), que é, por outra banda, o único que coñece e sobre o que pode “opinar”, deixando outras cuestións técnicas, metodolóxicas e/ou didácticas sen concretar, simplemente porque é incapaz pensar nelas porque ninguén lle axudou a reflexionar sobre elas:

Algebar: “[...] é que se non tes coñecementos básicos podes facer unha verdadeira burrada! (...)”

Algebar (141)

“Eu non me conformo cos poucos coñecementos que teño, pero ao mesmo tempo si que é certo que, se a min me das a canción pero non me das o CD eu poría sempre a mesma música, e volvemos ao punto que che comentaba antes. Se a min non me dan o CD acompañado da letra e eu escoito como cantan a canción eu cantaríaa igual que o “patio de mi casa” ou que “o cocherito leré” ou iría a un ritmo interiorizado de cantiga popular, e non me preguntes o por que... Pero téñoo comprobado.”

Algebar (147)

A experiencia docente ofrece un punto de inflexión para que a/o docente de infantil, sendo consciente das súas carencias se atreva coa música, sobre todo grazas á incorporación das tecnoloxías educativas nas aulas infantís (a utilización de ordenador, o casete e cd, etc.).

A valoración da formación recibida da música é, polo xeral valorada negativamente, se ben o seu coñecemento básico está afianzado, o descoñecemento da súa didáctica é palpable no ambiente, a inseguridade docente a este respecto é elevada:

Alnitak: “Estouche falando de hai 30 anos. Entón, naquel momento tiñamos en 1º e 2º de carreira unha asignatura que se chamaba música, que se chamaba así: música! O que se facía naquela materia era solfexar, entoar... Nada máis. Eu nunca conseguín solfexar con sentido, nin entoar con sentido, simplemente aprendiamos de memoria aquilo: *la-si-la-si-la-si-do-re-la-si*. Aprendiamos para soltalo no exame e eses son todos os coñecemento que eu teño de música. (...) Entón, cando fixen a outra diplomatura convalidáronme. Total, que seguí sen adquirir ningún coñecemento de música [sorriso]. Eh, cando me vin diante dos nenos pequenos, pois, o típico: que si cancións, o radiocasete. Daquela que era o que había, que si cancións, que si, que che podo dicir!, o pandeiro, o triángulo, os... como se chaman!, estes, os crótalos, estes os platillíños, os paus, a caixa china, xilófono, a ver! estas cousas así. Damos máis que nada percusión!”

Alnitak (034-038)

A valoración musical depende tamén da normativa vixente, que non propicia un aumento da súa importancia (véxanse as normativas de infantil de aplicación da LOE (2009) e de primaria (2007) en relación a horarios, atención das especialidades, etc:

Algebar: “(...) de que hai que traballar ese aspecto e que hai que baixar a infantil para traballar ese aspecto porque está relacionado con outros aspectos, aínda que esteamos aquí redundando. Per, en fin, eu creo que aínda así non se poñen de todo de acordo, os altos... que o seguen vendo... eu creo que a música e a plástica séguense vendo como unhas marías dentro do currículo. Que non se ven a posibilidades da expresión plástica, da expresión musical e creo que a percepción a nivel ...”

Algebar (126-127)

O mestre percibe a música en infantil como algo importante, basea a súa percepción na motivación e a atención (aspectos extrínsecos) que produce a música, utiliza os recursos sen considerar a aprendizaxe das calidades musicais ou aspectos que camiñen cara a aprendizaxe da música:

Algebar: “Os pequenos son moi receptivos á música, os poemas, os contos, entón canto traballamos unha canción, ou mesmo o “corro chirimbolo” ou a do “patio” ou (...) eu recoñezo que ao mellor inconscientemente, salvo que sexan cancións tradicionais ou que ti tes interiorizadas por estar dentro da túa experiencia de xogos ou de, non sei como dicirche... Que tendo a darlle ao mellor ao 2/4 osea ao com- (compás) e que as cantigas ao mellor cando me escoito digo “ah, estámoslle dando sempre o mesmo ritmo!” e é “tu tun tún...” (tararea) porque é quizáis o máis doado e o máis pegadizo. Se te refires así, se me vexo capacitada, se ti agora mesmo me das unha partitura e téñoche que ler a canción e demostrarche que tal: píllasme!”

Algebar (072-075)

Isto reflíctese na sensación de desamparo docente, no momento en que a organización do centro (o claustro de docentes) antepoñen outros aspectos como as titorías en primaria, e aspectos organizativos e non reflicte a música como unha materia importante (xa sexa en complemento horario na etapa infantil, xa fora priorizando tempos de coordinación docente, colaboración no uso dos materiais e espazos musicais, etc). Alnitak fala sobre unha situación común nos centros educativos galegos, durante os anos noventa e principios do novo século:

Alnitak: Mentres empezaban a encher por arriba, ao final, pois non lle chegaba [as horas de docencia], ou se lle chegaba só lle chegaba para unha soa [aula de infantil], entón non lle ía dar a unha e as outras non! Entón, bueno... Cando se foron os da ESO empezamos tamén co de EF, tamén nós xa alixeiramos o tema da psicomotricidade. Entón xa, tamén menos. Porque psicomotricidade xa a viñan tendo con EF, que bueno, en infantil non pode, é psicomotricidade o que fan, entón serían dúas horas á semana. Dúas horas. Eu falábache antes de tres sesións de 15 minutos ou eso. Pero xa viñan tendo dúas horas. Entón entre que. Está moi ben que librases, que viñeran. Pero tamén xa nos quitaba tempo para poder facer as outras cousas, entón, bueno, fomos quitando eso. Pero de todas formas eu o que é a música en xeral, téñoa así moi presente. Traballamos con música.”

Alnitak (070-074)

Existe a percepción de que non se valoran o suficiente os contidos musicais, pero ao mesmo tempo, temos a percepción de que son importantes... Por exemplo, Betelgeuse, focaliza a importancia da música na superación das dificultades, relacionadas coa súa *outra especialidade* (de audición e linguaxe):

Betelgeuse: “Parece que non se contempla como algo importante, pero realmente si que o é. Hai que buscar. Vamos a ver! Por exemplo, moitas veces, nenos que pronuncian mal, é que coa música fas de todo e eu, é que non teño outro recurso que as cancións, que un baile ou que... é que non hai máis historias. Non os vas a ensinar a tocar, nin o nome das notas, nin moito menos, non, pero cantando xa están falando, xa están pronunciando, xa están respirando e que ten moito que ver con todo, entón desde esa parcela é o que fago.”

Betelgeuse (078-081)

A formación musical está baseada en parcelas determinadas da educación musical, polo xeral, relacionadas cos contidos teóricos da música:

Algebar: “eu creo que, uf, ao mellor a nivel teórico, para ler unha partitura, pois home...”

Algebar (159)

Polo xeral, non se cuestiona a importancia de realizar unha estadía dunha semana fóra da casa para seguir o método de inmersión lingüística dunha lingua. Non ocorre o mesmo coa “lingua de música”, e os docentes perciben que a valoración da música é baixa:

Heka: [falando de facer audicións didácticas en directo] “en Vigo. Lo que pasa que bueno, a veces, los tutores no consideran que la educación musical sea tan importante y ya tienen programadas otras excursiones, este año me pasó con varios cursos. De hecho no fuimos con ningún grupo. Te dicen: “ah, es que ya tenemos muchas excursiones, y esta la vamos a anular...”, “Bueno, pues vamos a avisar con tiempo porque hay un montón de colegios que estarán esperando y no fuimos”. Y a mí me da mucha rabia porque me..., a mí me encanta y me parece que es muy importante para ellos. O sea, los niños aprenden. Y a lo mejor es la única vez en su vida que van a ir a un auditorio. A lo mejor es la única vez, saben que allí tienen que estar totalmente callados, yo les digo que no pueden ir al baño, que tienen que ir ya al llegar, que en el concierto no te puedes levantar, que no puedes decir nada, que no puedes hacer ningún tipo de ruido, no te puedes ni abrir un caramelo y esas cosas, ¿no?” [sorri].

Heka (204-207)

A apreciación do resto da docencia inflúe notablemente no desenvolvemento musical na etapa infantil, como vimos de apreciar destes diálogos desenvolvidos durante as entrevistas.

Coñecemento da infancia (desde o punto de vista do ensino musical)

Debemos ter en conta que moitos docentes de educación musical de Galicia só poden basear a súa percepción da infancia desde a experiencia que teñan dela. A formación previa na etapa infantil na formación inicial da docencia de música é practicamente inexistente. Isto condiciona a súa percepción á realidade vivida, a cal pode ser ou non positiva, en función do claustro docente e dos centros educativos nos que teña impartido ao longo da súa vida laboral:

Entrevistadora: “¿cómo te sientes dando clase de música en infantil?”

Heka: “Ahora ya me siento mucho mejor porque ya llevo muchos años de rodaje. De hecho, yo digo que si ahora me presentase a la oposición pues que la sacaría, vamos con un 10. Vamos [sonríe] no con un 10, pero la sacaría mucho más fácil: porque tengo muchos más recursos, pues, ya sé cómo dirigirme a los niños, en cada momento..., si surge algo que veo, como que están desmotivados pues cambio de actividad y se acabó, no pasa nada. Pero claro, al principio yo llegué aquí, había secundaria, y los de secundaria... yo era mucho más joven y los niños eran enormes y te parecía que..., yo decía: *¡y ahora que hago yo con estos, que son tan mayores!* (Sonríe) Bueno pues te pones un poco a la altura de ellos, empiezas un poco a ir en su rollo de la música, que les gusta y tal, y después ya les introduces lo que quieres tú (el currículo) y empiezas a bailar, flauta y cosas así y, bueno ya. Pero al principio sí que me costó un poco. Porque claro, son muchos cursos. Muchos niveles distintos. Tú vas a cursos pero no te enfrentas a un aula con un montón de niños, ahí, con inquietudes y, después, por

ejemplo a los de infantil que son muy movidos, las actividades hay que cambiarlas mucho. No puedes estar toda una sesión con la misma actividad porque sino pues ya los pobres se desmotivan.”

Heka (083-089)

A pesar da importancia dos estudos científicos en relación á pedagogía, aos avances tecnolóxicos do pasado século en relación aos materiais, etc., o certo é que a percepción docente do ensino segue moi condicionado á importancia que se lle concede á aprendizaxe práctica. Se ben está demostrado o seu interese, as posibilidades dunha fundamentación teórica do traballo didáctico pasan por permitir a análise e reflexión desas realidades de carácter prácticos baseando esta aprendizaxe en contidos teóricos:

Entrevistadora: “eso, ¿sólo te lo enseña la experiencia? ¿Alguna formación hubiese ayudado?”

Heka: “Yo creo que si hubiese tenido una formación me hubiese ayudado, sobre todo al principio, porque me hubiese sido más fácil, haber...”

Heka (090-092)

A/O docente de infantil vive esta situación de maneira semellante. A experiencia fai “rutina” e sobre esta reflexiona o docente:

Algebar: “si, porque é un aspecto a ter en conta para a próxima vez que fas ese tipo de exercicio. Pero que ao mellor faltan, non sei como dicirche, loxicamente as cancións que emprego, o que coñezo é, ou porque me falaron dil, ou porque buscando... atopei, pero non é que haxa un, é que non sei como dicirche, unha “wikipedia musical” que che diga nun clic os recursos reais que tes e cales son as aplicacións prácticas para desenvolver en tres anos, catro, cinco coa mesma canción, é que non sei como dicirche.”

Algebar (111)

Existe unha manifesta percepción de imposibilidade ao traballar en infantil cos materiais cos que se dispón para a música. Neste sentido a creación de materiais musicais propios está moi difundida nesta etapa, cousa que está moi ben, e é moi positiva para o desenvolvemento creativo da/o nena/o (J. Akoschky, 1988 e 2005, pp. 20-30).



Ilustración 31 – Exemplos de espazos de almacenamento dos materiais musicais

Agora ben, é importante non perder de vista que o material debe ter un son de calidade, no momento de traballar temas musicais, propiamente ditos, como a discriminación de timbres, calidade sonora, propiedades harmónicas, etc.



Ilustración 32 - Distintos tipos de instrumentos

A súa percepción sobre a súa formación pedagóxica da educación infantil é mínima e/ou inexistente:

Entrevistadora: cuando hablas, aquí, de la carencia de material didáctico... Tú, qué materiales usas con los nenes pequeños o que crees que se debería usar... (min.6.00)

Alnilam: Es que no lo sé. Como no soy especialista, no lo sé. No sé qué sería adecuado para ellos. ¡¡¡Ahí está!!! ¡¡¡Si lo supiera!!! A mi no me funciona nada, a mi no me funciona nada con los de tres.

Alnilam (050-053)

Alnilam: [...] No, ¡es que no tengo de infantil! [referíndose á formación] Tengo lo que tengo de primaria, que lo intento adecuar un poco. Cancioncitas, pues se las enseño, pero veo que es muy lento, que las olvidan. (Alnilam, min.10.59)

Alnilam (087)

A percepción da infancia está condicionada dunha maneira importante ao coñecemento biolóxico, psicolóxico e social da/o nena/o, que polo xeral, a formación musical non contempla. Desta maneira, a percepción de que a/o infante é “desobedente”, “incontrolable”, “irreflexivo”, “cambiante”, son aspectos todos eles, froito da nosa cultura e historia centrada no control e autocontrol, e non baseadas nos estudos científicos e educativos, que condicionan o ensino, e en consecuencia a baixa valoración do mesmo, limitándoo moitas veces ao puramente asistencial. Na última década, esta tendencia denigrante da educación infantil parece que está a mudar, pero cambiar o pensamento de miles de docentes non é tan sinxelo como redactar unha norma. Deste xeito, temos coñecemento de que, por exemplo o instrumental Orff foi creado precisamente para achegar á música ás/aos máis pequenas/os, por percatarse Orff das dificultades psicomotrices dos estudosos de música no conservatorio no que el exercía (véxase bibliografía). Non así, é

raramente utilizado nas escolas como material infantil para o achegamento musical, cando falamos coa docencia especialista de música:

Entrevistadora: “vale!, y instrumentos musicales, de estos escolares, ¿no los utilizas con los de infantil?”

Alnilam: “con los de infantil, no mucho. No porque un día los llevé y empezaron a corretear todos con ellos y tampoco sé mucho como organizar. Pero utilizo en primaria. En infantil, la verdad, no.”

Alnilam (108-110)

O coñecemento é fragmentado, considerado “mestura de achega”, as/os docentes especialistas en infantil, comprenden unha diversidade de contidos metodolóxicos, pero teñen dificultades para dominar as posibilidades dun recurso, en función das circunstancias puntuais...:

Algebar: Eu creo que vou mesturando diferentes achegas, para darlle un fin que nese momento me parece que é o que eu quero conseguir cando poño esa peza musical, pero eu creo que ás veces a dinámica do grupo fai que saia un aspecto ou se reflicte un aspecto que, ao mellor eu, nun primeiro momento, non reflicte cando programei esa actividade.

Algebar (106-107)

Percepción da formación do docente

Desde o punto de vista da formación dos materiais, a docencia polo xeral, considera que esta é moi precaria ou inexistente, cando se lle pregunta a Saiph polo coñecemento anterior ao exercicio laboral dos materiais didácticos e musicais responde:

Saiph: Non, os que teño visto están no colexio.

Saiph (230-231)

A percepción da formación recibida en avaliación de materiais é moi negativa, e repercute na maneira de traballar con eles:

Algebar: Eu creo que a formación é importante. O que pasa que creo que hai moita xente que non repara na importancia dos criterios para a selección dos materiais e os recursos. Senón que os usa inconscientemente, porque está alí, nese momento e o utiliza, pero non se paran a analizar os aspectos que traballas con ese, aínda que me estea contradicindo co que dixen ao principio de que ás veces cando puñas unha peza musical con eles saían aspectos a flote que ao mellor ti non repararas.

Algebar (319-317)

A percepción da formación musical para infantil está moi condicionada pola cultura e a historia da educación musical no noso país. O descoñecemento fai que

continuemos a pensar que a formación en música é aprender unha melodía escrita nun pentagrama:

Algebar: Eu creo que tería que ir descifrando as notas e levaríame o meu tempo, é dicir: “isto é un do, isto é un re...” así e tal, buscar e quitar a melodía, pero, ufl, custaríame moito, eu creo, porque non estou acostumada...

Algebar (079)

A realidade é que a formación en música da/o docente de infantil é suficiente, tal e como constatamos, sen embargo, no coñecemento e utilización dos materiais didácticos e musicais é moi escasa o que repercute no temor a utilizar estes materiais:

Alnilam: no me veo preparada. No. Musicalmente me sobra, pero pedagógicamente no porque a veces llevo materiais para primaria, por exemplo, puedo seguir hablando, si? Les pongo un cuento musical, digamos por exemplo, no? Pícolo, el saxofón y compañía que me resulta muy bien en, en tercero o en cuarto... entonces, ese cuento lo quiero llevar a educación infantil y yo veo que al cabo de 10 minutos, pues se levantan, quieren hacer pis, miran para el techo... entonces a mi eso me desespera, quiero decir, yo no soy capaz de programar nada para esas edades porque cualquier cosa que les llesves, al cabo de 10 minutos se aburren.

Alnilam (032-033)

O especialista de música percibe positivamente dar en infantil se recibe formación adecuada. A realidade é que a súa formación é case totalmente experimental, na etapa infantil:

Entrevistadora: Entonces, piensas que el de música, sí está bien que baje a infantil y que... pero formado. Tú ves que el problema está en la formación.

Alnilam: si. Porque yo, todos los materiales que tengo se me marchan de (xxx) se me van, se me van, tienen demasiado nivel.

Alnilam (082-084)

Polo xeral, é un aspecto que se ve máis como algo que se fai por motivación que con profesionalidade laboral e docente:

Heka: Después, encima, cuando empecé a trabajar daba clases en infantil. A mi, son niños que me pirran y yo me pongo a su altura, vamos. Después, tuve mucha ayuda, porque la gente que cuando yo empecé, la educación infantil era una unitaria y no había lo de los CRAs, ni nada pero nosotros nos agrupábamos para, un poco, el material, hacer un poco lo mismo, y me ayudaron mucho. Y casi, casi, que estuve a punto de cambiarme para infantil porque me encantaba y no, después me dieron la definitiva por música y ya seguí por música y como ya después me quedé aquí, en este cole...

Heka (035-039)

Acceso á docencia (algúns autores explican como *perfil docente* que o acceso é moi variado)

A percepción do mestre de música sobre os compañeiros é diferente en función de se tiveron ou non acceso á música na preparación de estudos nas ensinanzas especiais, como si se trata das novas xeracións, do bacharel artístico. É importante comentar que, nese proceso de transición que vivimos do paso da LXB á LOXSE e da LOXSE á LOE (un proceso, ademais, vivido con intensidade e ilusión-desilusión-ilusión²⁰⁰), en que o profesorado que non era especialista buscou o seu lugar, e o que o era, ás veces tiña que modificar as súas expectativas, para acceder ou permanecer no sistema, como profesional da docencia. Na actualidade, a/o docente percibe que as novas xeracións de mestres/as viven unha situación de estabilización relativa, o qu en principio, debera achegalas/os a unha formación máis concreta e adecuada:

Entrevistadora: Cando acaban a ESO poden facer o bacharelato artístico....chegan preparados?

Betelgeuse: Eu penso que deberían de chegar. Porque a xente que dá música é xente preparada, xente que estudou a carreira de maxisterio, que aínda que, aí hai outra diferenza, que o que fixo a carreira de maxisterio sen ter moito contacto coa música antes, tampouco, é o mesmo.

Entrevistadora: pensas que aínda estamos nun momento de transición.

Betelgeuse: claro, efectivamente. Ao mellor a estas alturas xa non (eu dicía que quedaban profes menos preparados ca outros) puido pasar ao principio, cando os profes empezaron a coller a música, como pasou en AL, etc. Exactamente, pois que a xente meteuse no que había que meterse. Pero eu penso que cada vez máis a xente que está en música é xente preparada, entón desde tanto tempo que levamos dando música na escola saen de aquí, eu penso que se defenderían.

Betelgeuse (217-225)

A/O mestra/e de infantil percibe como inadecuada a formación musical adquirida na especialización infantil. O concepto de “especialidade” é un concepto novo ao que, para exercer na docencia pública, en Galicia por case 15 anos, era necesario “especializarse” pola conxelación de prazas e acceso a primaria (1992-1994)²⁰¹. Esta pode ser unha razón da formación deficiente de moitos mestres de infantil sobre a música (tendo en conta a idade media do noso estudo cuantitativo):

²⁰⁰ So hai que observar a importante produción literaria e científica producida neses anos.

²⁰¹ Véxase a referencia explicativa en Rodríguez Rodríguez, 2000, p. 478.

Entrevistadora: sempre estiveches disposta a dar en infantil.

Betelgeuse: É que nunca tiven outra opción, porque cando fixen substitucións era o que había e punto.

Betelgeuse (028-030)

A valoración do material depende, como xa vimos, na utilización que se fai del, aspecto que parece clave para achegarse de maneira significativa ao seu coñecemento:

Algebar: Pero claro. (...)Eu creo que a xente non fai un análise pormenorizado de por qué vai poñer pois, ese CD con esa película, ou ese CD con esa peza musical, nese momento, e porque non a outra, senón que simplemente como ven todo pautado dependendo da etapa faino como unha rutina máis pero non se para a analízalo. Pero ao mellor tamén, por descoñecemento, eh? (-- de que é un aspecto a valorar, tanto a nivel de centro como a nivel persoal, como a nivel...

Algebar (319)

6.3.2.2. Percepción dos materiais didácticos e musicais

Desde o punto de vista do ensino, é necesario contemplar a creación e desenvolvemento dun corpus teórico claro sobre os materiais didácticos e musicais, que propicien o estudo das metodoloxías e didácticas musicais máis apropiadas para a etapa infantil:

Algebar: [sobre a importancia de ter un corpus teórico que axudara a atopar recursos] xusto! eu non atopei, o que uso é a través de, pois iso, da profe de música, de amigas que te comentan, e bueno, na biblioteca, ao mellor, buscar algún conto ou tal, pois chámate a atención, entón, de rebote, atopas. Pero, non é porque saiba eu que hai unha recopilación concreta dese aspecto enfocada á etapa de infantil.

Algebar (118-119)

A/O propia/o docente é capaz de construír o seu propio corpus docente musical para a etapa infantil, pero deben darse aló menos tres condicións: profesionalidade; coñecementos musicais; coñecementos bio-psico-sociais da/o infante.

Heka: “Tengo varios libros de estos de audición con libro, como *Pedro y el Lobo*, bueno, de hecho los tengo ahí [sinala a mesa], mira, de hecho todos esos que están ahí (sonríe). Son libros, todos, de las audiciones que ellos utilizan [érguese e vai por eles]. Estos, bueno, para meter videos. A veces, *Caixa Nova*, en Vigo, hace actividades para los niños en el Auditorio y ellos te mandan las Unidades Didácticas y te dan los CDs, incluso te dan, a veces, los vídeos. Y es un material muy bueno, porque, de hecho, esta semana estuvimos viendo un vídeo sobre los instrumentos de la orquesta. Está muy interesante, incluso se lo puse a los de infantil y les encantó, vamos, a algunos no, pero a la mayoría de ellos sí que les gustaba, ya que eran muy adecuados a su edad, les pone canciones conocidas, incluso la de Sin-Chan y él hacía así los movimiento, y l de los Sing-Song, incluso la de los Lunnis. Cuando presentaban cada instrumento tocaban

melodías conocidas y es muy atractivo. Incluye muchas veces las Unidades Didácticas, que es un material que está muy bien adaptado. Incluso hubo uno de música gallega en el que te daban una Unidad con fichas, pero bueno, que para infantil no es, pero el de los instrumentos de la orquesta, sí, que lo puedo adaptar y el otro, pues a lo mejor, algunas cosas también. Yo siempre procuro adaptar todo a todos los niveles.

Heka(162-169)

As características do ensino infantil parten da globalización dos contidos. A utilización dos docentes especialistas non é incompatible con este principio, se ben a súa aplicación organizativa require unhas condicións necesarias, que teñen que ver co principio de colaboración interdisciplinar. Neste sentido, resulta esencial compartir os materiais, ter coñecemento da actividade docente das/os compañeiras/os que interveñen la labor docente, etc. A realidade docente mostra que a comunicación entre docentes non é, polo xeral, moi fluída neste aspecto concreto dos materiais utilizados:

Entrevistadora: Coñeces a guía didáctica das mestras de infantil?

Betelgeuse: si. Non por elas, é que, tampouco, vamos a ver, ...

Entrevistadora: porque así baseas mellor o teu traballo.

Betelgeuse: efectivamente. E que supo (xxx) cando estudas, cando preparas a oposición e que estás tan metida no que é o currículo que despois co tempo xa se te pasa todo iso, non?, pero, entón estás, non ao mellor polo traballo senon por haber estudado antes, entón estás en contacto co currículo de infantil.

Betelgeuse (172-179)

As/Os formadoras/es de docentes amosan ao futuro profesorado a importancia doutros materiais, ademais do impreso, como a audición musical (e o son) como formas primarias de aprendizaxe musical:

Entrevistadora: es el primer material, a través del que...expresarse y al mismo tiempo conocer, también [referíndome ao son].

Meissa: claro, si, efectivamente y de relacionarse con los demás, de no ser, hay más comunicación, comunicación incluso visual al estar viendo al otro. Vivencia también, con materiales sonoros, con todo tipo de objetos. El trabajo, tanto con la audición musical, fundamentalmente, pero bueno, o sonidos o audiciones musicales de todo tipo, de todo tipo, además, no tienen que ser ni de música clásica, de música folclórica, de juegos populares, pues donde hay música o algo.

Meissa (041-045)

Mintaka, por exemplo, considera que a voz é o primeiro material musical a ter en conta na docencia na infancia, aínda que amosa a dificultade dalgúns estudantes:

Mintaka: si, pero la voz es lo primero. Pero claro, la voz, siempre hay gente que desafina, entonces que utilice un instrumento que le sirva como instrumento melódico para una buena entonación de la canción, para coger el inicio de la canción, como ayuda. Yo muchas veces me lo planteé, porque veo que lo de la flauta les cuesta muchísimo (6.40) , me planteé dejar la flauta y no trabajarla, pero claro, esta gente para enseñar una canción siempre se tienen que valer del CD, o de la cinta,... y me parece muy triste, cuando, primero, tenemos una voz maravillosa, pero para suplirla en un momento dado, pues que yo no tengo cualidades, no afinó, desafino, o lo que sea, pues pueda cogermela flauta y como son 10 o 12 sonidos máximos los que yo aprendo con la flauta, lo hace un niño a los 7 años. Ellos si no lo hacen es porque no les da la gana, porque no lo trabajan. Pienso que no hay que valer para la música (7.20) hay que trabajarla. Porque, yo no oigo ese sonido del sol en esa altura, no la percibo bien, pero la puedo tocar con la flauta. Porque yo sé la posición del sol y suena. ¿Que yo soy consciente de que desafino? Algún niño repetirá ese sonido. Claro es muy difícil cuando te encuentras con gente que no da, que son muy pocos, pero los hay, y eso es una cosa de Dios da a cada uno, ¿no?

Mintaka (030-043)

6.3.2.2.1. Coñecemento e utilización dos materiais

O coñecemento dos materiais, como temos visto até o de agora condiciona a súa utilización de maneira importante. Na etapa infantil, a docencia percibe que dispón de poucos materiais musicais, polo xeral atópanse na situación de ter que adaptar materiais dos que coñecen a súa didáctica para aplicar na etapa primaria, o que dificulta o seu uso.

A/O mestra/e de música percibe negativamente que a/o aprendiz de 3 a 6 anos utilice os instrumento escolares, existe unha percepción negativa das capacidades infantís que condiciona a utilización de determinados materiais musicais, que ademais son de custe elevado (pensemos nos prezos dun metalófono, por exemplo). Na utilización de recursos prima a duración do recurso antes que a utilidade que poida ter o seu emprego por parte da/o nena/o. En consecuencia a manipulación do material musical en infantil é mínima:

Entrevistadora: vale, ¿y instrumentos musicales, de estos escolares, no los utilizas con los de infantil?

Alnilam: con los de infantil, no mucho. No, porque un día los llevé y empezaron a corretear todos con ellos y tampoco sé mucho como organizar. Pero utilizo en primaria. En infantil, la verdad, no.

Alnilam (108-110)

A/O mestra/e de infantil ten variado a utilización dos materiais ao longo dos anos de desenvolvemento da LOXSE e da incorporación da docencia de música na etapa infantil:

Alnitak: (min. 9.50) Eh, cando me vin diante dos nenos pequenos, pois, o típico, que si cancións, o típico, radiocasete,... Daquela era o que había: que si cancións, que si, que che podo dicir!, o pandeiro, o triángulo, os, como se chaman!, estes, os crótalos, estes os platilliños,..., os paus, a caixa china, xilófono, a ver! estas cousas así. Damos máis que nada percusión!

Alnitak (037-038)

Alnitak: (min. 11.50) cando empecei, eu creo que ben, tres veces á semana. A primeira hora, digamos despois de facer as rutinas, por o mandilón, o saúdo e tal! Un pouquiño sempre faciamos. Un pouquiño refírome pois, ao mellor 15 minutos. Dependendo. Si, con bastante frecuencia, eh! Con moita frecuencia. Logo, despois, a primeira especialidade que nos deron neste colexio foi precisamente a música.

Alnitak (050-052)

Ademais, a importancia que se concede á aprendizaxe teórica segue ser importantísima, estando por diante do traballo de percepción sonora, da atención, discriminación auditiva, tonal e mesmo harmónica. Así mesmo, queda descoidado o traballo da estética musical, o estudo dos estilos, etc.:

Alnitak: (min. 13.15). Entón, a primeira vez que conseguimos librar unha hora á semana foi música, e bueno, seguimos facendo psicomotricidade e seguimos utilizando estes recursos pero logo ela xa facía algo máis, porque a especialista de música xa sabía usar un teclado ou tocar o piano, ou algún instrumento de vento, ou algo, pois ela, xa traballaban, eu vía, polas fichas que facían, eu vía que xa traballaban algo de notas, sabes? Sabían facer a clave de sol, ou como eran as notas, iso xa era cousa dela. E nós iso seguímolo utilizando, en plan, complemento da psicomotricidade ou complemento con calquera outra cousa porque unha canción... podíaslla.

Alnitak (057-058)

Ademais, a aprendizaxe musical queda supeditada á súa realización por parte de especialistas:

Alnitak: Entón xa, tamén menos. Porque psicomotricidade xa a viñan tendo con EF, que bueno, en infantil non pode, é psicomotricidade o que fan, entón serían dúas horas á semana. Dúas horas. Eu falábache antes de tres sesións de 15 minutos ou iso. Pero xa viñan tendo dúas horas. Entón entre que. Está moi ben que librases, que viñeran. Pero tamén xa nos quitaba tempo para poder facer as outras cousas, entón, bueno, fomos quitando iso. Pero de todas formas eu o que é a música en xeral, téñoa así moi presente. Traballamos con música.

Alnitak (071-072)

No momento en que o alumnado de infantil recibe a sesión de música semanal por parte da/o especialista desta materia, polo xeral, a/o docente de infantil deixa de ter esta preocupación:

Bellatrix: si bueno, pero que será! (...) tres por trimestre, que son tres unidades didácticas por trimestre. É para que vaian, as cousas, mellor traballadas, ao non ter aquí o material para facelas (refírese ao instrumental, materiais sonoros, etc)... E de música, claro, ao ter a profesora de música, nós desde que hai aula de música...

Bellatrix (175-176)

Un aspecto interesante é a utilización na etapa infantil, de 2º ciclo, na maior parte das súas características incorporada en centros integrados coa etapa de primaria (os CEIP), dos recursos humanos, que neste caso están representados no profesorado de música que ten unha formación específica para a etapa de primaria, pero que, por motivacións organizativas imparte, na etapa infantil a docencia musical. No desenvolvemento da LOXSE botábase de menos a falta de concreción á hora de sinalar ou non a pertinencia desta especialidade na etapa infantil. A actual, no tema musical, tamén deixa este asunto a criterio organizativo do centro. Sen embargo, hai matices que debemos considerar:

- A importancia que concede a outras materiais, como relixión (por cuestións históricas) ou a lingua (observemos o Decreto, recentemente aprobado, sobre o plurilingüismo) son de primeira orde e deben ser tratados por “especialistas”, non ocorre o mesmo co tema musical na etapa infantil, sendo unha linguaxe, neste caso universal.
- Preguntámonos cales son eses criterios que fan que “outros mestres especialistas do centro”, entendamos que entre eles se atopa a/o de música, poidan exercer o seu labor docente no segundo ciclo de educación infantil, que na lei reza: “cando as ensinanzas impartidas ou a aplicación da normativa vixente o requiran”, e citamos case textualmente o punto 5 do artigo 14, do capítulo 3 da norma. Descoñecemos o seu significado ou propósito.

A continuación presentamos os fragmentos comparativos das dúas leis ás que nos referimos:

Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinadas aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

(Art. 54) Os equipos de ciclo, que agruparán a tódolos mestres que impartan docencia nel, son os órganos básicos encargados de organizar e desenvolver, baixo a supervisión do xefe de estudos, as ensinanzas propias do ciclo.

Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e avaliación do segundo ciclo da educación infantil na comunidade autónoma de Galicia.

(Art.12, Cap. III) O equipo do segundo ciclo de educación infantil agrupará a todo o profesorado que imparta docencia nel, e encargarse de organizar e desenvolver, baixo a coordinación da xefatura de estudos, as ensinanzas propias do dito ciclo educativo. Os equipos de ciclo regularanse pola normativa que lles resulte aplicable.

Artigo 14º, Cap. III- Profesorado especialista.

1. Cada grupo de alumnas e de alumnos, ademais dunha persoa titora, recibirá docencia por parte, polo menos, do profesorado especialista de lingua estranxeira do centro e de ensinanzas de relixión, de ser o caso.

5. Outros mestres especialistas do centro exercerán o seu labor docente no segundo ciclo de educación infantil, cando as ensinanzas impartidas ou a aplicación da normativa vixente o requiran.

O mestre de infantil parece ter uns coñecementos básicos dos materiais musicais que pode utilizar...

Alnitak: Eh, cando me vin diante dos nenos pequenos, pois, o típico, que si cancións, o típico, radiocaset, daquela que era o que había, que si cancións, que si, que che podo dicir, o pandeiro, o triángulo, os, como se chaman!, estes, os crócalos, estes os platillíños, os paus, a caixa china, xilófono, a ver! estas cousas así (min. 10.00). Damos máis que nada percusión!

Alnitak (037-038)

A utilización dos materiais indica unha finalidade motivadora, de criterios que responden a atención antes que a aprendizaxe musical. Son recursos empregados para fins diferentes á música. O docente descoñece á capacidade musical do recurso, emprega a música como accesorio para acadar outros obxectivos, como o desenvolvemento motor.

Alnitak: si bueno, esas cousas ibámolas tendo, tiñamos un pandeiro, un triángulo, o que é iso, a caixa china, os paus estes, logo algún instrumento que te inventabas e que fabricabas, o pau este de chuvia...Bueno, algunha cousiña, as maracas, estas historias. E como os utilizaba? Pois utilizaba fundamentalmente para facer psicomotricidade. Quero dicir, eu música non lle daba. Entendes?

Alnitak (040-042)

A/O docente (de música ou infantil), que conta con **formación musical, experiencia e motivación** está máis preparado para elaborar proxectos de traballo máis completos en relación á utilización de materiais. Incluso é posible establecer conexión interxeracionais entre o alumnado de diferentes niveis:

Entrevistadora: ¿Qué materiais utilizas en infantil?

Heka: pues los materiales, utilizamos todo el material Orff, porque me parece muy adecuado y después tenemos muchos instrumentos, así, sonoros (min. 0.38) que voy adquiriendo yo, claro, si me llama la atención alguno, por algún tipo de sonido, pues lo compro. Después que voy yo haciendo, como los *huevos sonoros* que los hice con huevos kínder y que me dan muy buen resultado a todos los niveles, les encantan. Pues tenemos palos de música, de estos de la lluvia, también de estos con botellas y cosas así que van. Yo aprovecho a lo mejor..

Entrevistadora: ¿con botellas?

Heka: sí, hay algunos... Yo les di unas pautas y los niños de otros niveles... Hubo un año que hicimos una exposición de instrumentos e hicieron xilófonos, palos de lluvia (min. 1.13), hicieron zambombas, bueno, no me acuerdo exactamente, esos de ahí, todos esos... (señala para una pared donde están expuestos y sobre un armario bajo).

Entrevistadora: y con puntas y todo!

Heka: sí, ese... Uno de ellos tiene, así, un sonido bonito. El de las canas también tiene un sonido bastante bonito para darle y tal, y bueno, después los utilizamos, van quedando, algunos se los llevaron pero otros niños los van dejando y los utilizamos. Esos, los tenemos un poquito de exposición.

Heka (115-127)

A utilización de todo tipo de materiais resulta de interese no desenvolvemento da comprensión sonora, e a escollar duns ou outros materiais está condicionada polo coñecemento das posibilidades do son:

Bellatrix: pois con lapis, con pedriñas, cas cunchas, cos instrumentos... Os poucos que teño na clase, porque cando se creou a aula de música leváronnos os instrumentos que tiñamos en infantil para aula de música, entón... úsalos menos. Porque, por exemplo, o xilófono eu usábao. Agora non, porque non o teño. Xa hai uns anos, cando se creou a aula de música..."pois os de infantil, tamén, se van a música, hai que levar os instrumentos"...(min. 14.37). Bueno, como xa va a música xa non os necesitates na clase. Entón é o que teño.

Entrevistadora: iso non debera de ser exactamente así.

Bellatrix: O que teño é unha maraca, unha caixa china, unhas claves, un pandeiro, un triángulo que o andamos cambiando de clase en clase. E hai un. E algún que podemos facer nós algunhas veces.

Entrevistadora: facedes instrumentos de construción propia.

Bellatrix: algunha vez. (min. 15.05) como unha caixa de mistos chea de pedriñas, ou unha cousa así, desto.

Entrevistadora: Utilizades material do entorno...

Bellatrix: as follas cando é o outono. Pero tampouco... é unha actividade en certo modo musical. Pisar a ver como soa, ou así, pero non é unha cousa elaborada.

Bellatrix (109-121)

A utilización dos materiais, medios e recursos está mediatizada polo acceso aos mesmos e a iniciativa docente do que ocorre no contexto:

Entrevistadora: (...) A ti, te inquieta saber qué ocorre en el entorno y ver si puedes aprovechar lo que hay.

Heka: claro.

Entrevistadora: aunque a lo mejor no lleves a estos niños a ese concierto.

Heka: claro, porque realmente ellos te mandan la información y después tú puedes entrar en la página y bajarte la Unidad. Aunque no los lleves yo me bajo la Unidad y la audición.

[interrupción dun neno que ven recoller o lixo de papel para reciclar]

Heka: (min. 7.38). Sí que me bajo la Unidad y las audiciones para trabajarlas y a veces no vale para infantil pero otras veces si, porque yo lo adapto. Por ejemplo, esta sería una (me enseña) la de música gallega y entonces pues, nada, te dan una serie de... te explica un poco...

Heka (170-181)

A utilización dos materiais ven condicionada polas experiencias previas... E sobre todo, na etapa infantil, parece estar relacionada con temas de atención e motivación:

Alnitak: no! Digo traballamos con música. Traballamos, facemos a ficha escoitando música (min. 16.54). Quéroche dicir.

Entrevistadora: como fondo.

Alnitak: si, si. Vamos a ver: “hoxe vamos a traballar con música e posi póñolle música clásica, música... bueno, algo que me pareza a min, non creas que me paro moito. Cando é para traballar, pois, procuro que sexa música clásica, incluso algo en inglés que eles non coñezan, entendes? porque sinon pónense a cantarigar e a saltar, si lles poño unha canción infantil cando me dou conta téñoos bailando en vez de estar traballando.

Entrevistadora: pos a música segundo che conveña...

Alnitak (077-084)

Utiliza diferentes tipos de música (audicións) en función da estimulación que producen:

Alnitak: claro, entón, se eu sei que estamos traballando dígolles: bueno, veña, imos estar caladiños e hoxe vamos a traballar con música. Entón poño música clásica ou iso unha canción de Sabina, bueno, saíume Sabina porque me gusta moito, pero non é Sabina o que lles adoito poñer, pero imaxínate, Eros Ramazoti ou algo así, que eles... Por exemplo, pop e actual pero que non a saiban, que non a teñamos traballada. Claro, porque se a temos traballada, se é unha cousa que eles saiban cantar ou que teñamos

feito algo con ela entón non che paran quietos, non son capaces, é imposible, de repente póñense a cantar e a bailar, e esquecete. Senón, da outra maneira sí que funciona. Póñense a traballar. Soen calar. Tampouco lla poño moi alta, máis ben baixa para que os obrigue a estar máis calados para escoitar. E bueno, os meus gústalle, porque mo piden. Despois, tamén, nos gusta poñerlle cousas destas do tipo Cantajuegos, agora mesmo deben estar con isto. O proxectamos nunha pantalla destas. Son momento de lecer (min. 19.26) así un momento que dis, un día pola tarde “ai! Que tostón e tal, pois bueno, ímoslles deixar bailar”. Entón co cantajuegos están aprendendo igual: “me toco el no sé que, me toco el no sé cuanto”, porque está en castelán, “el elefante -no sé qué- y la jirafa -el no sé cuento-” están aprendendo tamén pero, pero si.

Alnitak (086-092)

A utilización dos recursos dependen das dinámicas que o docente considere empregar. A percepción musical da docente está moi relacionada coa súa maneira de actuar. Conceda moita importancia as súas capacidades iniciais, ao seu carácter persoal e social, así como a o gusto e non tanto ás posibilidades de aprender este tipo de contidos:

Alnitak: Bueno a miña clase é movida, despois cando fales coa compañeira non coincide case e nada, porque son distintos. Eu son movida eu tamén, eu imaxínate: “vades estar calados, porque xa me enfadei, porque -non sei que-! Veña! Silencio! Xa non quero que faledes máis, cremalleira!” (20.22) Bueno, pois, falo eu antes ca eles, mándoos estar calados e non aguanto eu tanto coma eles, dentro de nada xa estou eu dicindo, “bueno, vamos a facer non sei que (xxx)”. E bueno, gústame que a cousa sexa así, dinámica, con estes nenos tan pequenos tamén é moi difícil telos quietos, fan aquilo, fan o outro, eu non, pero bueno, a min non me parece que sexa adecuado con nenos tan pequenos, porque teñen que moverse. E iso é o que hai máis ou menos.

Alnitak (093-096)

Como docente de infantil, considerar a súa inferioridade (neste caso Alnitak o expresa da seguinte maneira) pola mínima cantidade e calidade da súa aprendizaxe inicial, que ademais manifesta inexistente na súa formación continua, indican que considera que “o sistema” non lle dotou do necesario para ser competente no tema dos materiais musicais:

“En cando a recursos moi ben, a ver, en canto a recursos musicais pódome dicir que eu de música non sei absolutamente nada máis que o que, cando fixen a primeira diplomatura, a primeira de matemáticas, que che estou dicindo que levo 26 anos no corpo e levome 5, 4 ou 5, xa non recordo, aprobar as oposicións. Polo tanto, 30. Estouche falando de hai 30 anos. Entón, en aquel momento tiñamos en 1º e 2º de carreira unha asignatura que se chamaba música, que se chamaba así: música! E o que se facía naquela asignatura era solfear, entonar. Nada máis. Eu nunca conseguín solfear con sentido, nin entonar con sentido, simplemente aprendiamos de memoria aquilo: lasilasilasidorelasi. Aprendiamos para soltalo no exame e eses son todos os coñecemento que eu teño de música. (...) Entón cando fixen a outra diplomatura

convalidáronme. Total, que seguían sen adquirir ningún coñecemento de música (soriso).”

Alnitak (034-037)

Por outro lado, a docente de música (neste caso en opinión de Betelgeuse) ten suficientes mecanismos didácticos: unha “simple” canción é suficiente para o desenvolvemento dunha cantidade de actividades de calidade necesarias para o desenvolvemento integral da/o nena/o, partindo da música é posible o traballo do contido doutras materias e o desenvolvemento musical das/os estudantes:

Betelgeuse: (...) a partir dunha canción ti podes traballar cantidade de cousas que é o que fago eu. Con cancións desde instrumentos, pois, tocan os metalófonos ou o que sexa, aínda que non saiban o que están tocando pero acércanse ao instrumento (min. 4.55). Despois cantan cancións, os nenos así, van memorizando letras, empezan a cantar afinado, a forza de escoitar... Entón cunha canción eu traballo todo iso. Co ritmo, ao andar, ao bailar, non sei. O son, o silencio. Todo iso, non teño outros materiais, fágoo a través de cancións e se esas cancións teñen centro de interese de, dicir, bueno pois, do que están dando, pois se dan a escola, se dan a familia ou se dan os animais... En función diso. Tampouco da moito máis o tempo que estás con eles, eh! (min. 5.32)

Betelgeuse (044-049)

Ás veces a utilización do material parece improvisada, sen prestar atención ao programa..., o que parece indicar un certo grao de flexibilidade máis asociado a un descoñecemento que á aplicación meditada do ensino musical:

Entrevistadora: e explica claramente o que hai que facer... (sobre as actividades musicais da programación didáctica da editorial utilizada pola entrevistada)

Bellatrix: si, na guía si. Que bueno, eu non sempre fago as cousas como me di. A veces si, outras veces vou mirando, como me parece. Como todo o mundo.

Bellatrix (141-143)

A utilización dos recursos musicais responden a acadar obxectivos non relacionados directamente coa música, cando son utilizados pola docencia de infantil. A globalización é unha característica da docencia en infantil. A utilización da música para a aprendizaxe doutros contidos entra dentro do desexable na etapa infantil, pero non debe constituír o único:

Alnitak: claro. E agora que falei de ritmo. Ás veces en prelectura se pode utilizar un pouquiño, para as sílabas, igual que podes dar palmadas, podes tocar con un instrumento destes...

Entrevistadora: de percusión...?

Alnitak: si, para a prelectura, e para as matemáticas, para as series: eu fago, ao mellor escribo no encerado: unha cruz, unha bola, unha cruz, unha bola,... bueno pois cando

toque suave dicides cruz, cando toque forte...E coma se estiveras lendo e entón imos tocando suave – forte, suave – forte, suave – forte , suave – forte,... bueno estas cousas, que son así, véxoas tan correntes...

Anitak (118-122)

Entrevistadora: facedes audicións de instrumentos.

Bellatrix: vamos, non que toque a gaita soa, senon algo que soe, pois, unha muñeira pois: “aquí, sentides a gaita?” Máis ou menos, unha cousa sinxela. (min. 11.20) e ademais, teñen clase de música, estes. (...)

Ás veces para cambiar de actividade. Tamén, para que descansen, para a relaxación, algunhas veces, pero non sempre.

Entrevistadora: que tipos de música usas?

Bellatrix: teño algo de clásica (min. 12.20), algo das cancións das unidades que me ven na cinta editorial, e despois, algunha que pode aparecer así... que se che ocorra, das que vas xuntando ao longo do tempo.

Bellatrix (083-089)

6.3.2.2.2. Valoración dos materiais didácticos e musicais

A/O mestra/e de infantil, polo xeral, non valora como significativos, en razón de cantidade, os materiais musicais impresos que aparecen no libro de fichas que ela/el mesma/o escolleu, nun momento anterior, para o alumando de infantil. Percibe necesario o aporte de materiais didácticos e musicais que pode proporcionar a/o mestra/e de música e que o material impreso da guía didáctica é insuficiente.

Bellatrix: A editorial ten unha canción por unidade: a canción con música máis, música e letra e solo con música. Ten un CD de música clásica. Ten outro, para todo o ciclo, dunhas cancións así, populares, mesturadas con música e así. Despois outra de sons de animais, de cousas para diferenciar alturas,...

Entrevistadora: que tamén traballas?

Bellatrix: Tamén. (min. 13.29-14.00)

Bellatrix (101-105)

Isto podémolo constatar na análise dos espazos, onde como veremos máis adiante, a música ocupa un recuncho escaso ou inexistente.

6.3.2.2.3. Coñecemento e uso do material auditivo

O materia auditivo, comprende un número importante de materiais de diversidade de formatos e características. Nos últimos tempos a edición de materiais deste tipo en formato libro-CD, cunha breve explicación do que se escoita, a nivel didáctico e musical, propicia unha maior utilización deste tipo de materiais. Poden estar relacionados con danzas asociadas ás músicas que tamén se presentan, dun xeito atractivo para a/o docente e a/o discente.

Heka: bueno, y ese es otro y tengo alguna más (refiriéndose a los materiales impresos que estábamos viendo). Tengo más. Bueno, y después estos también que me preguntabas... que tienen CD... Ese parece que ya está medio... si, es de aquí, al principio. Se salió de ahí. (min. 11.31).

Entrevistadora: bueno esto es del uso, si no se usara estaría impecable.

Heka: si porque es de los que más utilizo. Después, el año pasado se cogió un libro de música con melodías de estas, así un poco de esta zona que tienen bailes y yo les adapté algunos para los de infantil. Te voy a enseñar el libro para que lo veas (se levanta en busca del libro).

Entrevistadora: si, estos los conozco: los de Fernando Palacios.

Heka: (vuelve) Bueno este es de la Xunta de Galicia. Este, por ejemplo, tenía así la presentación, que...

Entrevistadora: creo que se distribuyó solo por la provincia de Ourense, no estoy segura...

Heka: No lo sé. Este realmente [parece querer decir que é apropiado]. Aquí viene una parte del concierto, de los conciertos que íbamos a ver a Vigo, está grabado en el Caixa Nova, en el Auditorio. Entonces, a lo mejor, como allí no lo representaron pues lo distribuyeron, o no sé. Mira, después, por ejemplo, este: "Para cantar e bailar" Está muy bien porque hay danzas y yo de aquí hago muchas danzas para infantil, muchísimas, de hecho a lo mejor en el festival haremos una de ellas, la de Xiraldiña que es muy facilita para bailar.

Entrevistadora: conozco una versión, llamada la Xironda.

Heka: pues les encanta. De aquí hemos hecho varios, a veces, digo: "venga, repaso" y venga. Pues yo esto lo utilizo mucho, me parece que está muy bien.

Entrevistadora: hai uno de Danzas y otro de instrumentos...

Heka (219-241)

Hai que precisar que, son minoritarias as actividades escolares musicais, existe alguna asociación (Berenguela,...), fundación (Barrié de la Maza, Caixa Vigo,...), e mesmo museos que teñen ciclos anuais de carácter puntual e con aforo limitado, o que condiciona moito estas saídas. Estas audicións didácticas, moi apropiadas no proceso de enculturación do individuo, adoitan incluír material impreso complementario (guías, fichas, musicogramas, partitura,...). Debemos salientar que este tipo de actividades son mínimas para a etapa infantil, se ben, algúns conservatorios, teñen observado esta carencia e desenvolven actividades de estimulación musical (tamén en bebés, iniciativas como as desenvolvidas polo Conservatorio de Lugo, nos último anos):

Heka: (falando das audicións didácticas de Caixa Vigo) en Vigo. A mi me encanta y me parece que es muy importante. O sea, los niños aprenden. A lo mejor es la única vez en su vida que van a ir a un auditorio. A lo mejor es la única vez, saben que allí tienen que estar totalmente callados, yo les digo que no pueden ir al baño, que tienen que ir ya al llegar, que en el concierto no te puedes levantar, que no puedes decir nada, que no puedes hacer ningún tipo de ruido, no te puedes ni abrir un caramelo y esas cosas, no? (sonríe).

Entrevistadora: la actitud.

Heka: me parece muy importante.

Entrevistadora: es que a lo largo de la vida es más fácil que actúen como público que como intérprete en un concierto musical.

Heka: es que yo creo que nuestra asignatura (10.29) es mucho eso, yo en infantil, le trabajo muchísimo eso porque a mi me parece que eso es muy importante: unos valores que a través de la música pues les ayuda después. Es una de las cosas que me parecen más importantes, porque, realmente en infantil tampoco vas a formar músicos, ni nada, pero yo siempre les digo: “bueno, este trimestre – para los cursos mayores – aquí el que no esté, el que no se sepa estar callado es que ya, suspendeis!” (sonríe) “es lo principal: saber cuando hay que estar callados y cuando hay que tocar. Sólo se toca cuando tocamos todos juntos o cuando yo lo diga”.

Heka (207-217)

A utilización de material auditivo, na maior parte dos casos forma parte da utilización de audicións de sons do entorno:

Heka: Y después audiciones, material que, a lo mejor, compras. Primero lo tenía así un poco más casero. Ahora pues a veces ya tengo unos que son así con unas tarjetitas, primero los hacía yo, ahora ya los tengo así...

R: en qué consiste?

Heka: pues en escuchar sonidos (min. 2.01) de animales, escuchar sonidos de instrumentos, sonidos de, sabes? Incluso tengo de diferentes tipos de pájaros... Con las tarjetitas, con el dibujo, les encanta ver: “este es un mirlo, o este es el sonido de la paloma, o no sé qué...” A ellos lo de diferenciar el sonido les gusta mucho... De la naturaleza, a veces a lo mejor pues de sonidos del entorno, motos, yo que sé, el sonido del agua, en uno de los huevos a veces metemos agua, a veces, porque les gusta mucho que les toque el huevito de agua (con tono de complicidad) y bueno: material Orff, materiales que voy adquiriendo según vea por ahí y después materiales que nos fabricamos nosotros.

Heka (127-133)

A escoita dos diferentes tipos de músicas é unha forma de enriquecemento, ademais de un obxectivo curricular. Algunhas docentes empregan melodías clásicas para unha audición pasiva, de fondo:

Anitak: claro, entón, se eu sei que estamos traballando dígolles: bueno, veña, imos estar caladiños e hoxe vamos a traballar con música. Entón poño música clásica.

Anitak (086)

A/O docente pode discernir que o material sonoro produce diferentes sensacións que propician determinados comportamentos, téndoo en conta no seu labor, por exemplo, a música pop e a infantil poden motivar a euforia ou alegría:

Anitak: ou eso unha canción de Sabina, bueno, salíume Sabina porque me gusta moito, pero non é Sabina o que lles suelo poñer, pero imaxínate, Eros Ramasoti ou algo así que eles... Por exemplo, pop e actual pero que non a sepan, que non a teñamos traballada. Claro, porque se a temos traballada, se é unha cousa que eles sepan cantar ou que teñamos feito algo con ela entón non che paran quietos, non son capaces, é imposible, de repente póñense a cantar e a bailar, e olvídate. Senon, da outra maneira sí que funciona. Póñense a traballar. Soen calar.

(...)

Despois, tamén, nos gusta poñerlle cousas destas do tipo Cantajuegos, agora mesmo deben estar con esto. O proxectamos nunha pantalla destas. Son momento de lecer (19.26) así un momento que dis, un día pola tarde “ai! Que tostón e tal, pois bueno, ímoslles deixar bailar”.

Anitak (086-091)

6.3.2.2.4. Coñecemento e uso do material manipulativo

Coa debida formación (neste caso do Método Wuytack ou Orff) os materiais musicais que comunmente chamamos instrumentos escolares, son adecuados para estas idades infantís:

Entrevistadora: te iba a preguntar ahora... si los acompañabas cuando tocaban la flauta.

Heka: a veces lo llevamos de aquí para allá (min. 27.26). si si que los acompaño algunas veces. Y otra veces lo tengo allí para, pues yo les toco la melodía y ellos me acompañan con los instrumentos, con los xilófonos y con metalófonos.

Entrevistadora: y en infantil?

Heka: (min. 27.45) Si, con los xilófonos también tocan, sobre todo en tres años es una toma de contacto pues les gusta mucho tocar (sonríe).

Heka (329-334)

A docencia da etapa infantil, utiliza máis recursos variados, ao carecer de material musical como instrumentos, etc., ademais, ten a peculiaridade de procurar os materiais onde sexa posible, como vemos na imaxe da aula de Saiph, que ten un recuncho dedicado á música, no que como podemos observar, hai todo tipo de obxectos “sonoros”:



Ilustración 33 - Recuncho cos materiais musicais dunha aula de infantil

A *Ilustración 33 - Recuncho cos materiais musicais dunha aula de infantil* mostra o recuncho dunha aula infantil, tipo á que utiliza Saiph, onde podemos observar que este espazo é mínimo, os materiais están amontoados de maneira expositiva. Moitos destes materiais son máis xoguetes que verdadeiros instrumentos musicais. Neste caso, a docente manexa os materiais dos que pode dispor, a modo de que, dalgunha maneira, o seu alumnado adquira un coñecemento da música. As ilustracións da parede invitan a apreciar que a música é parte da cultura, mostrando instrumentos folclóricos e escolares xuntos.

A utilización de material diverso é outra característica da docencia infantil:

Bellatrix: pois con lápices, con pedriñas, cas cunchas, cos instrumentos... Os poucos que teño na clase, porque cando se creou a aula de música leváronnos os instrumentos que tiñamos en infantil para aula de música, entón... úsalos menos. Porque, por exemplo, o xilófono eu usábao. Agora non, porque non o teño. Xa hai uns anos, cando se creou a aula de música..."pois os de infantil, tamén, se van a música, hai que levar os instrumentos"...(14.37). Bueno, como xa va a música xa non os necesitates na clase. Entón é o que teño.

Entrevistadora: iso non debera de ser exactamente así.

Bellatrix: O que teño é unha maraca, unha caixa china, unhas claves, un pandeiro, un triángulo que o andamos cambiando de clase en clase. E hai un. E algún que podemos facer nós algunhas veces.

Entrevistadora: facedes instrumentos de construción propia.

Bellatrix: algunha vez. (15.05) como unha caixa de mistos chea de pedriñas, ou unha cousa así, desto.

Entrevistadora: Utilizades material do entorno...

Bellatrix: as follas cando é o outono. Pero tampouco... é unha actividade en certo modo musical. Pisar a ver como soa, ou así, pero non é unha cousa elaborada.

Bellatrix (109-121)

Basicamente, o profesorado de música entende por material manipulativo o material instrumental, e o relacionado co son musical:

Betelgeuse: os materiais físicos? Pois mira, teño instrumentos de percusión, bueno, instrumental Orff, todo, de pequena percusión de altura determinada, de altura indeterminada, teño maracas, triángulos, caixas chinesas, claves, pandeiretas, pandeiros, timbais escolares, o bombo. E despois hai os instrumentos de placa de altura determinada, pois de todo, metalófonos, xilófonos e carillóns.

Betelgeuse (111)

Polo regular estes materiais non teñen calidade sonora, aínda que non parece ser unha demanda da docencia infantil, e sen embargo é a máis importante das denuncias para que un son audible chegue a constituír son musical. Isto indica a importancia que ten na percepción o coñecemento da música. Saiph é unha docente con coñecemento musicais suficientes, así e todo, parece descoñecer o interese dunha escoita de calidade na percepción dos sons, e as repercusións na comprensión sonora da/o nena/o. O certo é que, non ten “xeito” de saber isto:

Saiph: En canto a calidade sonora, non é moi boa, pero non é o que máis nos importa, o que o neno goce intentando tocar, ademais se utilizan como se fosen un xogo máis de aula.

Saiph (120)

Os materiais que máis se utilizan nas aulas infantís son a pandeireta e os axóuxeres de diverso tipo:

Saiph: Sí, os que se necesitan segun o momento, quizais o que máis se utiliza é o xouxel e pandereta, pois están relacionado tempo de xogo e de recoller.

Saiph (132)

Na utilización de recursos, para a/o mestra/e de música, prima a duración do recurso antes que a utilidade que poida ter o seu emprego por parte do neno. A manipulación é mínima:

Alnilam: con los de infantil, no mucho. No porque un día los llevé y empezaron a corretear todos con ellos y tampoco sé mucho como organizar. Pero utilizo en primaria. En infantil, la verdad, no.

Alnilam (110)

A/O mestre de infantil valora moito os obxectos sonoros de creación propia, aínda que polo xeral, para o desenvolvemento creativo da/o nena/o e non como aprendizaxe musical propiamente:

Bellatrix: vouche ensinar unha curiosidade... (érguese e sígoa a un armario ao principio da aula, amósame un instrumento feito por un neno, anos atrás: consiste en facer percusión cunha parte dun percheiro, soa unhas claves).

Bellatrix (234-235)

Existe unha diferenza evidente entre os materiais manipulativos que utiliza a/o docente de infantil e os que utiliza a/o docente de música. Sendo os materiais da docencia infantil, caseiros, do entorno e relacionados co xogo, mentres que os materiais da docencia de música son máis elaborados, instrumentos musicais escolares, etc.

6.3.2.2.5. Coñecemento e uso do material de apoio musical

Os materiais de apoio musical teñen que ver sobre todo coa imaxe e coa linguaxe simbólica, así e todo, tamén podemos utilizar materiais sensoriais táctiles para a escoita musical e a súa aprendizaxe. Nas nosas entrevistas observamos que este é un material pouco utilizado, ou de pouco interese para as/os docentes en xeral, e se o utilizan ou coñecen centran a atención nos materiais visuais.

O material visual ten diferentes utilidades no desenvolvemento da música na etapa infantil. Aínda que non está directamente relacionado coa música, a docente de infantil Algebar explica que resulta fundamental para a aprendizaxe dos contidos:

Algebar: ah! (min. 35.07) Gústalles moito, por exemplo, a canción do “osíño polar” traballámola con imaxe visual, entón como traballa as cores, eles pintaron con pintura de dedos o oso polar con cada unha das cores que saen na canción, o verde, o marrón, o vermello, o rosa, o lila, ata chegar ao branco que é a cor do osíño polar e colgámola en plásticos A4, vendo o debuxo colgámolo no tendedeiro que temos na orde que vai a canción, entón, cando cantamos o encargado, o xefe,ponse de pe, debaixo, e vai señalando co resto, entón coincide a orde da cor que vai aparecendo e iso gústalles. Claro, os meus aínda están nunha etapa que o debuxo é garabateo, aínda non teñen unha,... bueno, non aprecian de todo, máis que o monigote, entón, aínda non, a composición, digamos, da canción debuxada propiamente por eles, pois son os garabateos das cores e por debaixo a transcripción de, bueno, o osíño polar, osos e tal, e tamén (xxx).

Algebar (225-228)

No caso de música, o musicograma (material elaborado por Wuytack) representa a forma didáctica máis clara de utilizar a imaxe na aprendizaxe musical. Así e todo, soamente unha docente, de música nos mostrou os materiais de tipo visual que ela utiliza:

Entrevistadora: tamén tes cartelería de información.

Betelgeuse: si, fai falta porque senón non das visto a metade deles e non os coñeces doutra forma (min. 13.04). (...)

Betelgeuse (112-115)

As entrevistas revelan que, a pesar da importancia do material de apoio musical, é utilizado pouco pola docencia en xeral. A modo de exemplo, a ambientación da aula é pouco modificada ao longo do ano, se ben, o profesorado de infantil parece máis receptivo a ter en conta estes aspectos non no tema musical propiamente dito.



Ilustración 34 - Paneis informativos

A *Ilustración 34 - Paneis informativos* mostra os paneis informativos/formativos cheos de contidos de tal magnitude que parece difícil prestar atención a todo e comprender ben que fan aí.

6.3.2.2.6. Coñecemento e uso do material para o canto

A utilización da propia voz constitúe o primeiro material, material delicado e que as/os nenas/os imitan:

Heka: si. (40.39) Por eso a veces termino afónica porque aunque tengas mucho, que también, alguna vez fui a algún curso de estos para respirar bien y esas cosas, para cantar y para gritar de abdomen, alguna vez pues: “no, no grite usted mientras está bailando” y yo voy bailando y ¡ah, porque el...! (ríe) (41.01).

Entrevistadora: porque estás bailando y les tienes que dar unas pautas...

Heka: pero eso es lo peor para la garganta (ríe).

Heka (426-430)

Desde a formación universitaria se da importancia á voz. A súa utilización é fundamental. Priorízase a súa utilización musical, deixando descoidados os aspectos que teñen que ver co seu coidado, a súa hixiene e mantemento, evitando desta maneira que aparezan disfonías e outras doenzas, que a través da súa educación poderían ser evitadas e mesmo corrixidas (Rivas e Fiuza, 2002):

Entrevistadora: cuándo te refieres a tocar ¿utilizas la flauta y la voz?

Mintaka: si, pero la voz es lo primero. Pero claro, la voz, siempre hay gente que desafina, entonces que utilice un instrumento que le sirva como instrumento melódico para una buena entonación de la canción, para coger el inicio de la canción, como ayuda. Yo muchas veces me lo planteé, porque veo que lo de la flauta les cuesta muchísimo (min. 6.40) , me planteé dejar la flauta y no trabajarla, pero claro, esta gente para enseñar una canción siempre se tienen que valer del CD, o de la cinta,... y me parece muy triste, cuando, primero, tenemos una voz maravillosa, pero para

suplirla en un momento dado, pues que yo no tengo cualidades, no afino, desafino, o lo que sea, pues pueda cogérme la flauta y como son 10 o 12 sonidos máximos los que yo aprendo con la flauta, lo hace un niño a los 7 años. Ellos si no lo hacen es porque no les da la gana, porque no lo trabajan. Pienso que no hay que valer para la música (min. 7.20) hay que trabajarla. Porque, yo no oigo ese sonido del sol en esa altura, no la percibo bien, pero la puedo tocar con la flauta. Porque yo sé la posición del sol y suena. ¿Que yo soy consciente de que desafino? Algún niño repetirá ese sonido. Claro es muy difícil cuando te encuentras con gente que no da, que son muy pocos, pero los hay, y eso es una cosa de Dios da a cada uno, ¿no?

Mitanka (028-043)

Así e todo, non todas/os as/os docentes utilizan a voz como material imprescindible no achegamento musical:

Entrevistadora: pos audicións ou cantas ti?

Bellatrix: non, non, eu non canto, eh?. Eu canto con eles... non é que eu non canto moi ben. Custoume moito (risas). Eh... Cancións de audicións. (9.55). Eu, a veces, a canción cántoa con eles, unha que aprendemos si, pero cantarlle eu así como modelo, non. Unha cousiña así, eu que sei, unha estrofa de calquera cousa que se che acorda no momento que ven con referencia a algo que ten relación ou así, pode ser, pero unha canción non.

Bellatrix (072-075)

Hai docentes que condicionan a utilización da voz ás posibilidades mentais do alumnado (memoria, capacidade física,...):

Alnilam: (...) por exemplo, de “polas rúas de Tulús vai un autobús” bueno, esa sí, la van aprendiendo, pero lo de siempre, me la aprenden los de cinco, los de tres y cuatro van a remolque. Que supongo que será lo normal, pero, ya, bueno, si. Es lo que me dicen, pero yo quiero ver resultados (soriso; min. 11.30), bueno, en fin.

Alnilam (089-091)

Atopamos que a maior parte das/os formadores de docentes priorizan a voz como primeiro material didáctico e musical, co que cantamos, falamos, etc.:

Rigel: (min. 7.30-40) o primeiro é cantar, cantar!. Os instrumentistas... os instrumentos... Todos os instrumentos imitan a voz, con máis ou menos fortuna. O primeiro é cantar porque é o instrumento que teñen aí, e teñen unhas posibilidades tremendas. Iso é parte da súa vida. É un instrumento que está e, o tema da voz... é un instrumento que vai incorporado na nosa propia natureza. É un instrumento que non se ve. Moi difícil de ensinar porque non se pode manipular. É o único material musical que non se pode manipular, non se pode poñer un dedo alí, é dicir, como nunha corda ou encima dunha tecla, verdade? (min 8.20) para que dea tal ou cal son. Iso para os mestres de canto é toda unha complexidade porque o cantante, cando cantamos, cantamos por sensacións.

Rigel (125-129)

Rigel considera que a realización (coñecida e consciente) de exercizos sonoros vocais posibilita un mellor desenvolvemento musical, fala da importancia de partir do primeiro instrumento posible, a voz e o propio corpo:

Rigel: É unha cuestión animal, puramente animal... cantas veces escoitas eso de: “non, é que cantas mal, cantas baixo... sube sube... si, pero como subes?” (...) Cando teñen que facer unhas sirena (min. 8.47) “aaa” (fai o son da sirena) fan toda unha serie cromática, eh? Unha escala completa sen ningún problema... Iso é algo que hai que desentrañar. Iso está dentro dun rapaz. É como a flexibilidade que teñen para moverse, son como de papel. Os nenos son irrompibles. Pois esa mesma flexibilidade a teñen... É dicir, (min. 9.15) os nenos, está demostrado, os nenos cando choran, cando, de recén nados, emiten cun sonido perfectamente natural, e respiran perfectamente co diafragma, utilizan...(min. 9.30) e logo o perden. O estropean totalmente. E os profesores contribúen a que o perdan e o estropeen. É dicir, en vez de aproveitar, tirar dese potencial, utilizar ese potencial... como se utiliza para o deporte. Estes rapaces, os nenos, bebés que tiran ás piscinas e o que fan é nadar (min. 9.50) sen ningún problema, non se afoğan, os tiran: bumba! De recén nados. Pois hai que collelos e que canten, que canten. (min 10.00) Que facer música, eu estou de acordo contigo que o uso dos instrumentos Orff: que golpeen, que fabriquen os sons, que se expresen a través del. (...) (min.12.35) a ver son instrumentos cos que eles poden manipular e poden obter resultados inmediatos e non hai outra cuestión, que non sexan estes instrumentos de percusión, sen máis. Pero, pero é importante non perder de vista o tema da voz, eu insistiría moitísimo niso. O traballo dunha voz e de dúas voces, con todas as posibilidades que ten de pregunta e resposta, de eco, de superposición...

Rigel (132-157)

6.3.2.2.7. Coñecemento e uso do material audiovisual e TIC

A utilización do material audiovisual iníciase, na etapa infantil, por parte da/o docente especialista de infantil coa utilización do material deste tipo que trate o pack de materiais da guía didáctica editorial. Ademais, é moi coñecida a utilización do repositorio CLIC:

Bellatrix: o CD da editorial (min. 18.11), o CLIC, pero non para a música, utilízoo... pero concretamente para a música non, porque tampouco eu sei se trae algo nin se eu sabería... o da editorial si que trae algo. Algo que cada vez se vai complicando máis e teslle que empezar outra vez porque lle vai rapidísimo.

Bellatrix (146-148)

Os materiais están baseados en recursos predeterminados e pechados, polo xeral, constan de cancións con xestos e movementos asociados, imaxes chamativas, e baseados na imitación de patróns. Soen ter a finalidade de memorizar contidos determinados dun tema (estacións, números, etc.). O formato preferente pola docencia é o audio-CD e o CD-multimedia:

Algebar: (xxx) o CD no portátil e que vexan...

Entrevistadora: utilizas outros materiais?

Algebar: ...o “cantajuegos” gústanlles moito.

Bellatrix (204-208)

Algebar: “Baby Einstein” Pero claro xa son fragmentos, osea, películas curtas con imaxe e música clásica... Cantajuegos, Baby Einstein, Mamá Cabra e (---) ... “la brujita, tarita” (tararea) pero non me sae o título...! Son cancións de tradición... de ámbito nacional, con letras en castellano. Pero les hace gracia, lo de la “brujita tapita” les hace mucha gracia. Y es un material que me pasó una compañera de música que va siempre a unas xuntanzas, unas jornadas de música en Madrid, y estoy harta de escuchar el nombre y no me sale, ni el nombre de las jornadas ni el nombre de CD.

Bellatrix (219-222)



Ilustración 35 - Radio CD empregado para a reprodución de material sonoro

Outro dos formatos preferentes é o DVD:

Heka: yo el DVD lo utilizo... Nosotros allí tenemos televisión (22.29) (se refiere al aula de al lado) con video y DVD, entonces yo muchas veces le pongo cosas en DVD. Y le subo muchas veces el ordenador portátil. Para bajar cosas de, canciones, por ejemplo los Cantajuegos, que les encanta hacer y todas esas actividades. Tiene muchas actividades que para los de infantil son geniales. Y no sólo para los de infantil porque yo creo que les gusta desde tres años hasta 6º de primaria. Y la verdad es que es una cosa que también utilizo mucho. Entonces me los bajo y los grabo en un CD o si no tengo un CD pues ya subo directamente el ordenador, lo conecto y ya está.

Heka (302-304)

O seu uso está limitado a ver e escoitar, como elementos básicos de recepción de información, non hai pescuda, ensaio-erro, ou formas de procesamento da información complexas.

Tamén se manexan co ordenador, aínda que entre as actividades preferentes está a procura de material audio e audiovisual:

Entrevistadora: o ordenador?

Bellatrix: para poñer música, ou ese xogo en concreto (xxx).

Entrevistadora: buscas en internet?

Bellatrix: no ordenador non temos internet... Entón iso xa te limita moitísimo. O buscas e gravas e traes ou non (min. 19.07). Sería moi interesante para todo, para música e máis para as outras cousas.

Bellatrix (149-156)

Outros usos están relacionados co recordo das actividades físicas e de movemento, que non sempre son sinxelas de representar sobre o papel. Ademais, axuda ao discente a interiorizar o que posteriormente vai realizar movéndose:

Betelgeuse: bueno si, e é moi útil. Moito. Para todo. Eu úsoo para danzas, para escoitar música determinada, aínda que hai da editorial xa che recompila, pois audicións e cousas, música clásica, todo o que queiras, non tes ti que andar buscando. Que iso é fantástico. Pois hai outras músicas máis modernas ou que lle queres poñer, por algún motivo que accedes máis fácil (min. 13.40).

Betelgeuse (118-119)

A utilización de medios como a radio, aínda están presentes na escola, como unha forma de achegarse á actualidade musical:

Algebar: escoitamos a música que sae na radio (min. 41.15) Non é que nos centremos unicamente en CDs que veñen cerrados cunhas cancións concretas, cunhas instrumentacións concretas. Senon que ás veces tamén poñemos e escoitamos a música da radio, distintas emisoras, porque collemos a emisora portuguesa, entón tamén escoitan fados, escoitan falar en portugués. (...)

Algebar (265-266)

O material TIC ven condicionado polo que trae a Guía didáctica da editorial.

Anitak: Cada pack traeche o DVD, coas imaxes e trae tamén a música sen imaxes, se queres. Se queres saber ata que punto eles xa o saben sin mirar: o CD so coa música, coas cancións.

Anitak (157)

A importancia do material TIC está determinado pola cantidade de recursos dos que se dispón e non tanto polas tarefas que se pode realizar con ditos materiais, o que da unha idea de que as necesidades docentes pasan por ter unha concienciación da utilidade que teñen os materiais no seu labor no proceso de ensino e aprendizaxe de nenas e nenos de 3 a 6 anos de idade:

Anitak: Pero pasamos de ter un radiocasete para todo o colexio a ter un radiocasete para as tres aulas de infantil, a ter un ordenador en cada aula, que logo xa... Iso de ter o ordenador en cada aula serviu para usalo moito máis, para usar a música moito máis (min. 31.00) porque entón xa non tes que andar detrás do radiocasete. Ti acendes o teu ordenador e pos imaxes, como música, como...

Anitak (158)

Ademais, a/o docente prima a importancia do material TIC na calidade da tecnoloxía utilizada, e non tanto na calidade didáctica dos materiais:

Entrevistadora: tedes internet?

Anitak: Non, non chega a funcionar, andan niso, pero hai zonas que non da. Temos internet na aula de informática, aquí, na biblioteca, e tal. Os ordenadores tamén son daquela maneira, claro, ter, témolos, pero estropéanse bastante, pero bueno, vas co portátil, e agora temos un encerado dixital deses, eu e máis a compañeira de tres anos usámola bastante, o cantajuegos, por exemplo, xa llo poñemos alí. Nese aspecto, recursos musicais pero (min. 32.00) digamos que nos veñen feitos, pero bueno, aproveitamos. Na aula de música non che sei o que fan pero bueno, pasar pasano moi ben... Iso téño clarísimo.

Anitak (160-166)

6.3.2.2.8. Coñecemento e uso do material impreso musical

A/O docente de música soe coñecer os materiais que hai no mercado e utilízalos de xeito, aparentemente, deslavazado, en función do desenvolvemento das tarefas da aula e da programación que ten máis o menos planificada de antemán.



Ilustración 36 - Material impreso

Entrevistadora: ¿utilizas material impreso?

Heka: (2.54) A ver material impreso, realmente, en ninguno de los niveles tenemos texto. Yo después, con los de infantil, material impreso para ellos no. Pero me guío mucho por... los libros de Galinova que tienen así muchas fichas, bastante bonitas para sacar así un... trabajo.

Heka (137)

O docente especialista, prefere non utilizar material editorial cos nenos, deste xeito pode adaptar mellor ao contexto os contidos, modificar actividades,..., O que “incomoda” ao docente é ter un material demasiado intenso en contidos, pechado, e que condiciona o interese do alumnado. O tempo é un condicionante importante na utilización dos materiais musicais. Preocupa, ademais, á reacción das familias se non se “remata” o material: está moi asociado rematar o material con acadar o obxectivo de aprendizaxe, cando, pola propia experiencia docente, esta relación non está fundamentada en absoluto:

Heka: no, no tenemos libros, pero tengo a lo mejor... de varias editoriales, o sea, yo no sigo uno, porque me parece que eso es muy limitado, porque realmente si te tienes que ceñir a eso no te queda tiempo para otras cosas. Porque tú, cuando les dices a los padres que se compren material, después lo tienes que sacar adelante y te lleva mucho tiempo, porque realmente sólo tenemos una hora a la semana. Que a lo mejor deberíamos tener más horas para darles música que, a lo mejor, otras asignaturas que, no sé, que me parece interesante. (min. 3.23-3.57)

Heka (140-143)

É habitual que a/o docente empregue material impreso editado de tipo específico. Baseado en contidos conceptuais musicais. Á pregunta da utilización de material impreso Alnilam responde:

Alnilam: “si, los cuadernillos de la Editorial Arcada. Que ahí, estamos en lo de siempre. Los de cinco veo que me lucen, que ya empiezan a hacer, pues, las notas, o por ejemplo, en ejercicios muy bonitos, pues que están unas frutas y una fruta tiene, por ejemplo, dos claves de sol, otra tiene uno y otra tiene tres. Y dice: *dibuja la fruta que tenga dos claves de sol*. Y eso veo que me lo entienden pero en cambio los de tres y cuatro estamos en lo mismo. Tienen unos cuadernillos pero veo que se salen por fuera, que chafallan todo, entonces al final me desespero y (xxx) no comprenden los conceptos. Yo a ese nivel: de cinco años, sí que me siento capacitada. Tres y cuatro no, porque no te entienden bien, o no me sé explicar yo bien con ellos. (min. 11.00-12.21).

Alnilam (094-097)

A análise non se realiza, polo xeral, do material, senón do alumnado que utiliza este recurso para aprender. Polo xeral, as/os docentes de música elixen os materiais tendo en conta unha experiencia “única e compartida” expresada en conversas informais con compañeiras/os de profesión:

Entrevistadora: ¿material escrito?

Betelgeuse: si, utilizo material escrito.

Entrevistadora: é o mesmo que o dos rapaces?

Betelgeuse: ¿ao libro de texto te refíres?

Entrevistadora: si.

Betelgeuse si, porque hai cousas de teoría que hai que saberse e hai que escribir.

Entrevistadora: ¿editorial?

Betelgeuse: Galinova. Que eu creo que non hai outra así que...[...].

Entrevistadora: que traballe en Galicia para Galicia.

Betelgeuse:si, efectivamente.

Entrevistadora: problemas das outras editoriais?

Betelgeuse: que traducen e que non teñen nada que ver (17.03) unha cousa con...

Entrevistadora: claro. É dicir que coñeces os traballo das outras editoriais e a túa elección é por observar criterios que a ti te pareceron máis adecuados.

Betelgeuse: (17.17) si, en outros centros que estiven, dáse a casualidade de que todo o mundo tiña esa editorial , non había, non é que non houbera outra opción é que estou dacordo en que é a mellor opción. Non vexo outra alternativa e gustábame. (min. 16.00-17.25)

Betelgeuse (145-171)

A/O docente especialista de infantil non utiliza material impreso para a música, aló menos de carácter específico, si que desenvolve as actividades (de carácter impreso ou non) que aparecen no libro de fichas do método globalizado de infantil, para o achegamento musical:

Algebar: que eu lembre non...(xxx) Si, a canción esta de imaxe con pictograma e con letra. Entón, nós lemos a canción, e despois, aínda que volva outra vez sobre a mesma actividade, a dos (xxx) osos, do osiño polar, coas diferentes cores e debaixo a letra da canción, iso tamén é un material musical.

Algebar (252)

A formación universitaria implica o coñecemento das principais correntes pedagóxicas, sen embargo, non sempre se prioriza, sobre todo, por apreciar a necesidade de iniciar nos contidos específicos (relacionados co currículo escolar: as notas, o compás, o pentagrama, etc.), e que deberan ter aprendido durante a formación non universitaria. Isto ten que ver coa percepción de desconfianza na adquisición desa formación nas etapas anteriores:

Entrevistadora: les facilitas recursos impresos de diferente bibliografía, recuerdas cuál?

Mintaka: Yo me olvido de los autores, aparte es que no me importa (10.05) de quién sea. Me gusta, lo utilizo, no me interesa otra cosa, y lo que pueda extraer yo de esa canción, claro. Porque yo a través de esa canción puedo trabajar miles de cosas.

Mintaka (052-055)

É habitual empregar material impreso editado de tipo global. As características expostas polas docentes indican que a súa calidade é mínima: poucas actividades, baseadas na realización de fichas (É posible que moitas non

lean con atención as tarefas que indica a programación didáctica que acompaña a este recurso do neno). No caso de Algebar, comenta:

Entrevistadora: ¿Empregas materiais editados? Guía didáctica, libro de fichas,...

Algebar: no centro, bueno, cando cheguei, a profè que estaba o ano pasado deixou un método “Contando un conto” que traballan os diferentes aspectos a través do conto tradicional como carapuchiña, pinocho, e a través da lectura do conto pois, traballamos, diante, detrás, arriba, abaixo, nº1, moitos, poucos... Pero aparte diso, que digamos, está un pouco imposto pola persoa que estaba o ano anterior, non é unha elección dos que estamos este ano, estamos desenvolvendo o proxecto dos XXX, que surxiu a partir do interese que a través do visionado das fotos do periódico, que sempre miramos os xoves pola tarde un ratiño, surxiu a foto dun oso coa súa cría, chamoulles moito a atención, entón, a raíz de aí, empezaron contando que, o pelo como o tiña, se era grande ou pequeno, que sabían, pois surxiron preguntas para contestar e pediuse a colaboración dos papás, e bueno, aí estamos, cos XXX! Pero que se complementan ambas cousas.

Algebar (322-337)

No caso de Bellatrix, comenta que moitas das actividades que se realizan para amosar unha realidade contextualizada ao alumnado non aparece nos libros, como actividade concreta é necesario moitas veces adaptar os recursos impresos, mesmo crear uns novos que se axusten á intención da aprendizaxe a realizar:

Entrevistadora: en relación aos materiais, son creados por ti ou recorres aos editados?

Bellatrix: O material editorial... Despois hai algún que vai xurdindo. Por exemplo, o magosto. Iso non ven na editorial, ou, eu que sei. Por exemplo, agora fálouse disto [refírese a un evento concreto e recente acontecido no centro, con motivo da inauguración da aula de música, que levará o nome dun gaitero e poeta da zona: X. Couceiro Bugallo], o debuxo da gaita, ou escoitar como toca unha gaita, ou cousas así, pero non.

Bellatrix (080-082)

A realización de actividades complementarias e a eliminación de determinadas tarefas é un labor habitual nas/os docentes da etapa infantil. Isto débese, en gran parte á necesidade de adaptar os materiais ao alumnado:

Entrevistadora: Sabes se traen moita música eses recursos impresos.

Alnitak: traen unha canción para cada Unidade. Máis ou menos.

Entrevistadora: e unha ficha ao mellor tamén.

Alnitak: si, unha en cada unidade. E logo hai unha parte, un CD con fragmentos de música clásica, para cada clase.

Entrevistadora: e pareceche suficiente o que trae ou ti tes que ampliar...

Alnitak: Eu uso outras cousas tamén.

Entrevistadora. só ese material non o utilizas...

Alnitak: ese si que utilizo, e suelo complementar. Se non queres que estean sempre quetos si.

Alnitak (188-200)

6.3.2.2.9. Selección do material didáctico e musical

O coñecemento dos materiais, pasa por ter en conta unha serie de criterios para a súa elección. É indubidable que o docente ten que elixir os materiais que utilizará co seu grupo de alumnos e que esta constitúe unha decisión básica.

O habitual cando preguntamos por este tema é centralo nos materiais impresos e curriculares, de maneira que parece que a/o docente presta atención preferentemente a este tipo de materiais, en menoscabo dos demais.

A utilización de guías de avaliación de materiais é inexistente, as/os docentes teñen un coñecemento dos materiais e recursos musicais en función da súa utilización:

Entreviastadora: ¿editoriales?

Heka: la de Galinova, después a lo mejor que veo por ahí, pero la que casi siempre sigo es la de Galinova.

Entrevistadora: ¿por qué?

Heka: Una porque me gusta más. Y porque la veo que está más adecuada, más cercana a los niños y muy atractiva. Después tiene muchos CDs, muchas canciones... Se fija mucho en la tradición, tiene muchas canciones en gallego, canciones que a lo mejor los niños en casa conocen, no sé. Me parece... Hombre, a ver, que la sigo muy de lejos, porque...

Entrevistadora: ... es un complemento de tu trabajo.

Heka: si, no lo sigo al pie de la letra porque no lo sigo al pie de la letra para nada, vamos, en ningún nivel.” (min. 4.43).

Entrevistadora: ¿qué significa atractiva?

Heka: pues atractiva, hombre, por ejemplo con los de infantil, nunca hacemos ningún tipo de ficha, pero para los otros niños tiene unos dibujos muy adecuados, me parece... Y las audiciones y todo, me parece que está bien.

Heka (144-159)

As/Os mestras/es de música teñen acceso a determinados materiais musicais, que adaptados, resultan moi interesantes para a iniciación musical, na etapa infantil. O material de infantil en poucas ocasións resulta de utilidade. No caso seguinte Heka describe un material enviado pola *Fundación Caixa Galicia*, que prepara actividades musicais anualmente (na cidade máis achegada ao centro) para o alumnado en idade escolar. Este material é utilizado pola docente non só no para realizar a excursión senón como complemento da súa actividade cotiá:

Heka: después tenía unos (se aleja a buscar más material)... No sé si viene ahí. Incluso hay una de la disposición de los instrumentos en la orquesta. Es este. Mira. Son cosas con las que te vas apañando y que vas recogiendo, pues, a lo mejor viene alguna danza, se la adaptas. Yo por ejemplo, este año, el año pasado yo cogí un libro que son...

Entrevistadora: incluso, estoy viendo ahí, que viene con musicogramas, la partitura.

Heka: si, si. Siempre, todos los años sacan uno.

Entrevistadora: sencillo, ayuda...

Heka: si. Además, a lo mejor, este es muy facilito, la utilidad no sé yo.

Entrevistadora: las actividades bien explicadas.

Heka: hombre, si en un momento dado lo necesitas, yo no tengo ningún inconveniente, lo llevas, lo fotocopias y... Claro, porque son cosas que, yo qué sé. Como nos movemos en...

Heka (183-197)

Nun momento dado, da entrevista realizada a Algebar realizamos unha análise dos materiais impresos que ten para o ensino musical, e que utiliza. A análise de carácter superficial trataba de coñecer a percepción docente do material desde o punto de vista cuantitativo e cualitativo. A análise do material impreso editado de tipo global. Baseado en tarefas de discriminación auditiva e na observación das calidades do son. Así como na aprendizaxe de cancións infantís, e na escoita “como fondo” de música “clásica”. Esta entrevista tamén nos fai apreciar que a análise de todo o material editado impreso é realmente intensa no momento de realizar as actividades, é a través do desenvolvemento do material na aula cando a docencia é capaz de analizar máis intensamente o material (entre outros, Cabero (2003) advirte desta realidade):

Entrevistadora: Da análise que puidiches facer dese material [a programación didáctica editada que utiliza este ano], sabes de que maneira traballa a música? e se o fai, en que cantidade?, en que calidade?... Dalgunha forma, poderías valorar.

Algebar: Pois, de discriminación auditiva, basicamente. Porque sempre é poñer o CD correspondente da Unidade e entón, pois..., eu que sei, esta quincena, que estamos co flautista de Amelín, pois, escoitaban a frauta, entón, tiñan que pegar un gomet no debuxo do instrumento musical que representara o son do que acababan de escoitar. A maioría das actividades que veñen no método son de discriminación, sexa de instrumentos, sexa de chuva, de vento, ou da bucina dun coche. (...).

Entrevistadora: en que cantidade?

Algebar: unha cada 10.

Entrevistadora: suficientes?

Algebar: non. Porque a discriminación non só a traballas cando estás facendo esa ficha, trabállala, facéndoos conscientes de que temos que falar máis baixiño porque estamos (xxx, xogando) coa voz: “vamos escoitar, que mirade que pasos se escoitan cando

ven... a ver que chega aí?” Quedan calados porque están parados, atentos, para intentar escoitar se realmente chega alguén polo corredor e recoñecen o taconeo, ou non, bueno. Pero bueno, o método en si, non trae unha frecuencia alta de actividades de discriminación.

Entrevistadora: variedade de tarefas?

Algebar: as que temos visto ata agora, nos catro contos que levamos traballado, nestes dous trimestres, que fagan relación así, coa música, son de discriminación auditiva, e de escoitar algunha peza instrumental, pero en plan, máis ben, enfocado á relaxación. Pero non doutro tipo. Non sei no terceiro trimestre porque aínda non me anticipei. Ata este momento, son de discriminación, enfocado á relaxación, pero non cunha pauta continuada. (aparecen) ao final de todo, do libro que traballa o conto corresponde e eu creo que como unha actividade máis pero non cunha secuencia ou cunha importancia estimada, superior, ou. Así como fan presentar a fruta e poñer o gomet ao final, podían presentar o conto facendo soar a fruta e que os nenos que che dixeran que xxx, osea, que é? que soa a eso? Como unha maneira de introducir o conto, pero non. O conto sempre o presentan a través do protagonista, dunha marioneta (xxx).

Algebar (338-357)

A ficha é un complemento ao traballo diario. Polo xeral, como docentes adoitamos esquecer que, o principal, no desenvolvemento dos materiais impresos na etapa infantil é precisamente que constitúen un apoio ao “crecemento” da/o cativa/o.:

A análise dos materiais impresos relacionados coa música, é moi ambigua, Bellatrix, por exemplo, prefere describir este material falando dos complementarios que acompañan os acompañan, sobre todo de tipo audiovisual e TIC:

Bellatrix: A editorial, ten unha canción por unidade, a canción con música máis, música e letra e solo con música. Ten un CD de música clásica. Ten outro, para todo o ciclo, dunhas cancións así, populares, mezcladas con música e por aí. E despois outra de sonidos de animais, de cousas, para diferenciar alturas,...

Bellatrix (101-102)

Neste sentido, ás veces a avaliación dos recursos infantís tórnase trementamente complexo, xa que estes materiais “globalizados” constan de diversidade de formatos nun mesmo pack didáctico, e tratar de analizalos separadamente carece de sentido, sobre todo no desenvolvemento posterior que se desenvolve nas aulas.

Se ben a normativa da LOXSE era ambigua a actual é máis exhaustiva, aínda que, como toda norma, ten unha importante carga de xeneralidades, que é importante ter en consideración. É salientable que nesta norma desaparece o monopolio exercido polo material “unificador” e “uniformador” do libro de texto (en infantil “libro de fichas-programación editorial”) e a normativa inclina a balanza á importancia de investigar sobre os materiais en colaboración coas universidades e

outras institucións relacionadas, coa intención de unificar criterios que concilien investigación e práctica educativa:

Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinadas aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

(Art. 57) A programación didáctica dos equipos de ciclo incluirá (*entre outros*) no apartado e) os materiais e recursos didácticos que se vaian a utilizar, incluídos os libros para uso dos alumnos.

Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na comunidade autónoma de Galicia.

Artigo 8º ap. H (Cap. II. Do proxecto educativo): Os criterios para a selección e uso dos recursos materiais.

Artigo 9º A Programación Didáctica, incluirá (*entre outros, no punto 3º*) materiais e recursos.

Artigo 17º (Cap. V. Medidas de apoio ao desenvolvemento do currículo). Investigación, experimentación e innovación educativa.

1. Incentivarase a creación de equipos de mestras e mestres, a colaboración coas universidades galegas e/ou outras institucións para impulsar a investigación, a experimentación, a elaboración de materiais e a innovación educativa.

Artigo 18º.- Materiais e recursos de apoio.

A Administración educativa promoverá e favorecerá a elaboración de materiais de apoio que desenvolvan o currículo e orientará o traballo nese sentido do profesorado e demais profesionais da educación infantil.

ORIENTACIÓNS METODOLÓXICAS do 2º Ciclo EI:

Materiais.

-Os materiais curriculares axeitaranse aos tipos de contidos, ás características e necesidades específicas de cada contexto educativo e, consecuentemente, ás características individuais do alumnado. Estes materiais permitirán distintos graos de uso; para iso, serán o máis diversos posible, ofrecerán múltiples posibilidades de utilización en función das necesidades de cada situación e momento.

-Estarán presentes nas aulas elementos do medio natural e sociocultural que favorezan o vínculo coa identidade do alumnado e creen un ambiente significativo, ademais de despertar o interese por explorar e experimentar cos elementos que as nenas e os nenos teñen ao seu dispor.

En canto ás/aos formadoras/es de docentes puidemos darnos conta de que ao non utilizar material impreso (relacionado coa etapa á que se dirixe a aprendizaxe da súa docencia) co seu alumnado universitario, a excepción de apuntes e algunha bibliografía puntual, a análise dos materiais didácticos e musicais é inexistente:

Si, bueno, yo creo que eso, en este caso, yo les (7.00), pues hay una lectura obligatoria que es un poco manual de conocimientos o de aspectos más conceptuales, pero también acompaña prácticas reales con un DVD que compensa un poco, y son realidades visuales. Entonces, yo no me centro mucho con ellos, sí, trabajo (7.20) claro, hay un continuo no? siempre sigo una secuencia en las clases, entonces, pensando en esos alumnos que no tienen conocimientos musicales tengo que pararme un poco con ellos a definir qué entendemos por parámetros del sonido. Trabajamos los parámetros del sonido, pues a lo mejor, qué es el timbre o qué es la velocidad, qué es el

tempo, cómo se trabajan esos parámetros en infantil (7.42). También hablamos de la forma musical, claro, más sencillo, pero claro, para comprender, discriminar pues, formas, eh (...) bueno pues, claro, al hablar de los parámetros de los sonidos es que casi entra todo, no? Y eso con la forma (8.01), carácter en la música. Entonces, la lectura obligatoria cubre un poco el que yo no tenga que estar (...) A ver no es una lectura ahí, de un trabajo de... eminentemente para músicos (8.15). Es una lectura fácil, cómoda. Pero bueno, es de los poco manuales... Es un libro de Graó, no sé si lo conoces, que se llama "la educación musical en la etapa infantil: cero- seis". Un librito rojo, con un DVD, que es de Maravillas Díaz, Andrea Giraldez y Pep Alsina con Judit Alcocks, también. Bueno, pues ese libro salió hace dos años, y colaboré yo un poco con ella en el DVD a buscar aquí profesorado, porque lo que querían era un poco reflejar las realidades de aula y bueno, yo al principio estaba con una, bueno, digamos, una guardería, una escuela infantil, pero al final se echó para atrás entonces no se grabó nada de 0-3 (9.01). Pero si se grabó dos escuelas de música, una profesora de infantil que se llamaba Ana que está en Noia, en el Felipe de Castro y Juan Parga, que también, en ese momento tenía una unitaria y es especialista de música. Pues esas son las realidades de Galicia que se grabaron. Con su, bueno, no siempre queda todo como... bueno, tú ya sabes! (9.21) como te gustaría al 100% porque las grabaciones son caseras, pero bueno, yo aprovecho mucho con los alumnos, visionamos, y les gusta mucho, les gusta mucho porque claro, a veces, lo primero, ya empezamos a hablar de niños de 0-3, pues se ve una realidad de una guardería de cómo interactúa una profesora con bebés, no sabemos la edad exacta de los bebés, pero pueden tener ocho meses, nueve meses, diez (9.50). Incluso diez, no, porque empiezan a caminar y ni gatean, nada. Entonces, bueno, como es la relación entre profesora o educadora o cuidadora al cantarle, no? Que tiene que haber un contacto, incluso visual, físico, mental, bueno, entonces eso para ellos les queda muy alejado, yo cuando hablo con ellos y siempre al principio, empiezo a hablar, a ver, retrotraeron en la etapa (10.15): qué os cantaban vuestros padres? Qué vivencias tenéis? Incluso hacen una entrevista, también, a padres de niños pequeños, si tienen vivencias o experiencias con la música, si tienen música en casa. Les preguntan ellos mismos, hacen una ficha sonora vital, entonces empiezan a recordar en su vida, o hablando con sus padres o sus abuelos... Y no recuerdan nada (10.38) o casi nada...

Meissa (050-065)

Deste xeito, resultan materiais descoñecidos para a/o futuro docente que ve limitada a súa percepción dos materiais didácticos e musicais á utilización que fixo deles como discente (na súa infancia) e ao coñecemento que de maneira indirecta poderá vivenciar no momento mesmo de incorporarse á docencia. Na mesma liña responde Mintaka a esta cuestión:

Entrevistadora: libros de texto o guías... trabajas con ellos esto?

Mintaka: yo no. Nunca me gustaron los libros de texto. Verás, yo fui maestra (min. 8.35) y bueno, venían las editoriales y presentaban sus libros y los dejaban allí en la biblioteca y los ibas a mirar un poco por encima. Es que, aparte de que parece un gasto para los niños, y que sólo podía aprovechar dos o tres cancioncitas que me podían gustar, porque claro, eso es para gustos. Conozco gente que le encanta todo lo que el libro le dice y fenomenal, pero yo soy más partidaria de coger las canciones de este libro o de este otro y inventármelas, escribirlas y hacer yo mi propio cancionero (min.

9.17). Pienso también que se debe trabajar el cancionero tradicional, hay cosas que no deben perderse, como las canciones de juegos y cosas de estas que son de toda la vida y a mí me gustan, son bonitas y todo lo que me gusta a mí yo lo paso, raro sería coger cosas que no te gusten, ¿no?

Mintaka (044-051)

A situación require a apreciación de que existe unha necesidade de iniciar ao futuro docente na análise e avaliación dos materiais didácticos e musicais, e non só, para a súa utilización para a transmisión de contidos curriculares, por imitación e sen profesionalidade consciente do labor que a/o docente debe desenvolver. Nesta liña Rigel comentou a importancia de que desde pequenos os individuos teñan acceso ao material musical escrito, como tamén o auditivo. Fixo fincapé na necesidade da naturalidade de chegar a ver unha partitura musical como de ver un texto lingüístico. Nun momento dado, amosou un libro de texto de música de primaria, da editorial Anaya de 4º curso. Fixo fincapé na necesidade de que o profesorado tivese unhas mínimas nocións para poder analizar as obras musicais que alí aparecían. Aludiu á súa percepción de que parecen carecer de criterios musicais e que se guían máis polo bonitos que son para os adultos, que non sempre se corresponde co gusto do alumnado, moi coloridos,... Puxo un exemplo gráfico: as partituras musicais que no texto aparecían non parecían estar escritas para ser interpretadas. Rigel insistiu en que non tiñan sinalado o fraseo, as respiracións, a expresión coa que realizar a obra escrita, nin sequera, para quen estaban escritas (voz, fruta,...). Sen embargo, insistiu, son os libros utilizados pola maior parte do profesorado:

Rigel: ... da igual, calquera libro de primaria, (...) calquera libro, calquera canción e calquera melodía, por qué non lles indican cunhas ligaduras de fraseo ou cunha vírgula? (min 0.12), o termo que usamos para separar, non? Por qué non hai unha ligadura de fraseo para que os rapaces vexan ben as frases? Nunca. Todo vai así, a machete, todas as notas seguidas. Os chavales din, pero, onde respiran? Mira. É unha cuestión, para min, a respiración,...

Rigel (002-003)

Rigel: Porque a maioría de todas as que podes ver, non están... "pipipipipi..." (tarareando unha melodía). Aínda que sexa moi sencilla (min. 1.00), pero os rapaces necesitan ver eso, porque senón ven todas as notas seguidas e non entenden nada... (...) empezan a cantar esto (ejem): onde respiran? Di, que poden respirar cada un onde lle de a gana? Non...

Rigel (015-016)

Rigel: Bueno, pois, nunca verás que poñan es puñeteras comas, as vírgulas, ou as ligaduras de respiración. E se tocan coa fruta, que? Tocan ata que morren. Partituras de cadernos de fruta, vale? (min. 2.30)

Rigel (042-043)

Descubrimos que son poucas/os as/os formadoras/es que se falan da necesidade da análise dos materiais e recursos didácticos, por parte da docencia, como un xeito de comprender o seu labor, para non repetir de maneira inconsciente o pasado, para realizar de maneira máis reflexiva o seu labor como docentes. Ocorre, mesmamente que a docencia considera que a elección dos materiais musicais ven dada desde fóra, desde a Consellería, elección de compañeiras/os anteriores, etc., e por esta razón non se cuestionan os materiais que utilizan:

Alnitak: eu creo que foron as típicas cousas que envía a consellería, peticións que fixeron outros anteriores a min, son cousas que bastantes, que eu teño na aula.

Alnitak (149)

Ademais, existe unha percepción de que os materiais non é necesario analizalos, as editoriais xa se encargan de adaptalos, de facelos “bos”. Mesmo as inspeccións educativas non se cuestionan se estes materiais responden ás manifestacións dos materiais curriculares impresos (programacións de centro e de aula) que se realizan desde os centros educativos:

Algebar: (min. Min.54.13) Eu creo que a formación é importante. O que pasa que creo que hai moita xente que non repara na importancia dos criterios para a selección dos materiais e os recursos. Senón que os usa inconscientemente, porque está alí, nese momento e o utiliza, pero non se paran a analizar os aspectos que traballas con ese, aínda que me estea contradicindo co que dixeran ao principio de que ás veces cando puñas unha peza musical con eles saían aspectos a flote que ao mellor ti non repararas.

Algebar (316-317)

As/Os docentes tamén delegan a súa elección de materiais ao momento mesmo da súa utilización puntual na aula, o que no estudo do pensamento docente (toma de decisións) denomínase “pensamento interactivo”. Isto condiciona moito que é e como se elixen os recursos, xa que depende do que o docente ten ao seu alcance neses momentos e da percepción que fai das súas experiencias pasadas. Escúdanse na imposibilidade de anticiparse con materiais novos ou pouco coñecidos para elas/es, así como na pola curta idade dos nenos e na necesidade de adaptarse ás súas inquietudes. Vexamos un exemplo:

Entrevistadora: fixeches selección no teu centro?

Algebar: elixir material... refíreste a material musical?

Entrevistadora: calquera... [vistas as dificultades de que a/o mestra/e de infantil comentara sobre os materiais musicais optamos por pedirlle que nos explicara como o fai, en xeral].

Algebar: en función das necesidades que ían xurdindo na aula, porque loxicamente, en tres anos, o período de adaptación require unha flexibilización dos tempos que non

teñen os de... bueno, teñen os de cinco, pero doutro xeito, entón, claro, sacábanse os puzzles, as contrucións, xogabas con iles, que coñeceran o espazo, que se habituaran. Pero claro, se me preguntas en concreto, si eses criterios estaban fixados ou se están reflicten a nivel de acta de reunión de ciclo pois, non sei se están realmente reflectidos. (min. 47.42-48.50)

Algebar (291-297)

O criterio xeral de selección dun material, é a experiencia e a intuición, baseada na percepción sensorial, como a vista e a observación da consecución dos obxectivos curriculares, así como a unificación dos material para todo o ciclo educativo. Cando preguntamos polos materiais en xeral, é habitual que centren a atención á percepción dos materiais impresos. Observemos ao respecto as reflexións dunha mestra de infantil:

Entrevistadora: Avaliades os materiais? Decidides os materiais do ano que ven?

Alnitak: si, para decidir si. Traballamos todas coa mesma editorial, máis ou menos todos na mesma liña. Máis ou menos. Logo dentro da túa aula tes a túa liberdade.

Entrevistadora: tedes algún criterio?

Alnitak: como criterios?

Entrevistadora: para escoller...

Alnitak: non...

Entrevistadora: Ides vendo, así, como son... segundo vos van chegando...

Alnitak: si, despois de (33.14) de ver moitos, pois xa sabes que che gusta, cara a onde queres ir. Non hai ningún que sexa completísimo, que che encante... porque sempre che gusta algo de aquí e algo de alí, pero bueno, ao final... Os criterios: todo... Tanto o material, o colorido, os debuxos, a claridade...

Alnitak (171-186)

Noutra entrevista a idea repítese, é habitual pensar en avaliar os materiais escritos en cuestións de tipo gráfico (como o tamaño e tipo de letra) ou nas cuestións curriculares (contidos,...). Non se presta unha atención clara aos aspectos psicolóxicos do materiais, e no noso caso, á presentación da música ou as actividades propostas polo materiais para o ensino musical na etapa infantil. Neste caso, ademais, a mestra non percibe como necesario atender a eses criterios musicais, a non ser, que sexan percibidos como algo incorrecto, inadecuado ou que rompa cos esquemas estéticos da/o docente:

Entrevistadora: cóntame os criterios que utilizas na elección do material impreso.

Bellatrix: fixome, máis ben, nos contidos de infantil: a letra, se ten maiúsculas ou minúsculas, como está distribuído, o tipo de imaxes, se están moi xuntas, o tamaño, como vai traballando as cousas, pero no aspecto musical, a verdade é que non. Home, si. Pois aquela que tiñamos que non nos gustaba o CD, pois si que o tivemos en conta,

tamén, porque o CD era un. Pero non é un criterio fundamental para elixir. Ademais a profa de música ten materiais ela, non?

Entrevistadora: a mestra de música traballa o material que ti lle deixas.

Bellatrix: si bo, pero que será... tres por trimestre, que son tres UD por trimestre. E para que vaian as cousas mellor traballadas, ao non ter aquí o material para facelas.(min. 21.30-22.30)

Bellatrix (168-176)

En xeral, na elección de materiais céntrase nas datas de abril a xuño do curso inmediatamente anterior ao que se pretenden utilizar. Préstase atención aos materiais impresos e que deben adquirir as familias para os seus fillos e fillas, e moito menos ao propio material de aula. Cando fala de “catálogos” refírese ao material que, normalmente escollido polas/os docentes entre setembro e novembro, chega aos centros a través do abastecemento da Consellería de Educación. Ademais, as tendas de material didáctico soen enviar os seus catálogos co fin de completar o material que non chega. Como podemos observar, as respostas son curtas e expositivas, o que indica que non é algo que estea nas mans das/os docentes exclusivamente, senón que depende tamén da organización do centro, as prioridades da consellería e os presupostos que se manexen no momento de escoller materiais e recursos para as aulas:

Entrevistadora: volvendo á escolla dos recursos. O momento é finais de curso? Que materiais?

Bellatrix: si. Escollemos as fichas dos centros das unidades didácticas, o caderno de matemáticas, para completar un pouco, algo de grafomotricidade, pinturas, lápices, para que traian....

Entrevistadora: puzzles?

Bellatrix: no, puzzles, témolos no cole, non llos pedimos aos pais. Ese material que se escolle no último trimestre é para pedirlle que compren os pais.

Entrevistadora: e o material de aula (o que mercades vós)?

Bellatrix: Pois hai uns catálogos e miramos nos catálogos, así cando hai diñeiro miramos o que nos parece que necesitamos.

Entrevistadora: veñen as editoriais?

A: soen enviar os catálogos: aula 25, de algún outro sitio así. (min. 27.00-28-00)

Bellatrix (213-228)

A elección está baseada nos materiais que a/o docente coñece de antemán, que como vimos máis arriba, está especialmente condicionada polas rutinas e a experiencia. As mestras de música escollen os materiais musicais en función das posibilidades do seu alumnado, do acceso que estes teñen a determinadas músicas:

Entrevistadora: como eliges tus materiales.

Alnilam: porque tengo muchísimos materiales y según vaya necesitando. (min.12.51). según vaya necesitando para los temas, tengo pues, canciones de Navidad, del Entroido,... voy adecuando a la época del año y a lo que necesite y si empiezo a hablar un poquito de los instrumentos con un cuento musical que tenga que ver con un instrumento. Por ejemplo, ahora estoy un poquito aprovechando que va a venir el Circo del Sol, y también doy artística, entonces, concretamente, este mes, estamos un poquito, tengo el DVD del Circo del Sol y entonces veo un poquito, ya más bien para artística, pero bueno, es otro material que yo les ofrezco porque non creo que tengan posibilidad de ir a verlo, muchos si, efectivamente, está ahí como un espectáculo. De vez en cuando, según vaya (xxx).

Alnilam (102-107)

Heka revela que a selección de recursos, sen embargo, non se realiza de xeito transparente, claro, diáfano ou reflexivo. En ningún momento se menciona a utilización de criterios establecidos polo equipo docente. En calquera caso, se existen criterios, son establecidos individualmente, cada docente, en función do seu haber de experiencias, fundamentalmente. Moito menos, se parte da utilización de guías de avaliación de recursos para a selección. Os mecanismos son intuitivos e pouco reflexionados, baseados case exclusivamente na decisión momentánea (toma de decisión no momento de utilizar o material), o recordo do curso anterior ou de vivencias (polo xeral) traumáticas para o docente (e en consecuencia para o alumnado) e a experiencia. A continuación presentamos un fragmento ilustrativo do que acabamos de desvelar, correspóndese coa opinión dunha mestra de música:

Entrevistadora: Tienes muchos materiales, ¿cómo llegas a elegirlos?

Heka: Pues, muchas veces, buscando, cuando te llega la información...

Entrevistadora: ¿Cómo llega? ¿Aquí?

Heka: si, a veces llega algún catálogo. También, por Internet, pues muchas veces buscas cosas en Internet.

Entrevistadora: ¿cómo decides la elección del material?

Heka: pues yo, uf. No sé, yo creo que por intuición. Fijándome, basándome en lo que trabaja (*o material*). Si es atractivo a la vista, si después veo que, por ejemplo, esto (*refírese a un material para o desenvolvemento do canto e o movemento, baseado en pezas do folclore galego, de recente publicación, o formato é un Libro-CD-DVD*), me parecía importante porque además, tiene canciones que son de por aquí, de esta zona, y me parecía que estaba adaptado.

Entrevistadora: ¿y éste? (pídolle que me explique a forma en que selección un material para traballar a discriminación auditiva. Consta dunha lista de sons, é un material impreso, consta dunha guía, tarxetas de xogo para a identificación e as audicións nun CD).

Heka: éste, por ejemplo, me pareció, por lo que explicaba, como tenía las tarjetas, me pareció que iba a ser muy atractivo, que tenía sonidos diferentes, yo necesitaba un

archivo de sonidos, porque los sonidos (sonríe) sino los tienes que ir grabando tú y la calidad no es tan buena, entonces, pues mira, no sé, me pareció que éste podría estar bien. No siempre aciertas porque a veces a lo mejor, me acuerdo que, una vez, cogí uno de danzas que después era tan complicado que ni yo misma sabía interpretar las danzas. Me las tenía que bailar primero. Por ejemplo, en algunos cursillos que hice, como te hacen el vídeo pues ya te vas acordando mejor, pero es que sino después, escrito, para interpretarlo, después ya no te acuerdas o no lo interpretas bien, uf. Por eso que, a veces, te puedes equivocar, cuando adquieres un material.

Entrevistadora: veo que normalmente aciertas.

Heka: si, bueno, bien. Los utilizo todos con infantil, adaptados. Yo creo que la experiencia juega un papel muy importante porque tú lo pones a prueba (o material), tú estás experimentando todos los días, entonces tú si ves que una cosa resultó mal, bueno, puede ser que a lo mejor ese día pues tú tienes un mal día, o los niños tienen un mal día, hace mucho frío, yo que sé, no sé. Y bueno, vuelves a probar otro día, pero si ya en un par de veces, pues, la cosa no resultó, dices tú: “esto está mal (sonríe), vamos a dejarlo”. O sea, yo creo que es un poco experimental. Por ejemplo, cuando hace mucho frío, siempre bailamos (sonríe), porque les apetece: ellos están predispuestos. (min. 20.30-22.00)

Heka (273-296)

Betelgeuse revela que a elección non é algo no que pensen habitualmente, se miramos o aspecto estrutural deste fragmento da entrevista e analizamos o contexto, a percepción docente sobre a necesidade de avaliar os recursos é inexistente. Non é un tema do que preocuparse pois a aula xa contaba con dotación antes de chegar a mestra e non considera a necesidade de avaliar estes recursos porque por unha banda, confía na súa creatividade e, por outra, son materiais administrados pola consellería, que aínda que son de calidade dubidosa a percepción da especialista é a de “aceptación do que hai” porque son materiais caros, que o centro non se podería permitir, de ter que adquirilos de mutuo propio.

Entrevistadora: Como vives a experiencia de escoller os recursos ano a ano? Para a aula de música e os nenos de infantil.

Betelgeuse: Mira, sempre fun a clases que xa estaban dotadas. Nunca tiven que crear unha clase de dicir, pido isto, pido o outro. Entón, non sei a que te refires exactamente, pero,... Eu cando cheguei aquí, por exemplo, había instrumentos, que se tiraron a metade deles porque eran paus cheos de... de balor! Eran destes... obsoletos completamente. Entón que fixemos, pediuse material deste... do que mandan, do que manda a Consellería que é cativísimo e fatal, non? pero bueno, fai relleno,...

Entrevistadora: axuda, porque este material é caro.

Betelgeuse: é caro. Aquí temos a sorte de que, como non son tantos nenos, poden estar tocando todos. Que iso ao mellor noutros lados é mais complicado pero, aquí estamos, eu creo que dotadísimos de material. E despois, non é que haxa tanto fisicamente de CDs ou eso, pero co tema das novas tecnoloxías estamos servidos.

Betelgeuse (096-107)

A elección do material impreso por parte da/o docente de música baséase nos contidos conceptuais musicais específicos, a memorización, a motivación, que sexa atractivo para os pequenos, etc.:

Alnilam: si, los cuadernillos de la Editorial Arcada. Que ahí estamos en lo de siempre. Los de cinco veo que me lucen, que ya empiezan a hacer, pues las notas, o por ejemplo, en ejercicios muy bonitos, pues que están unas frutas y una fruta tiene, por ejemplo, dos claves de sol, otra tiene uno y otra tiene tres. Y dice, dibuja la fruta que tenga dos claves de sol. Y eso veo que me lo entienden (min. 12.02) pero en cambio los de tres y cuatro estamos en lo mismo. Tienen unos cuadernillos pero veo que se salen por fuera, que chafallan todo, entonces al final me desespero y (---) no comprenden os conceptos. Yo a ese nivel. De cinco años, sí que me siento capacitada. Tres y cuatro no, porque no te entienden bien, o no me sé explicar yo bien con ellos.

Alnilam (094-097)

A cantidade de materiais é algo que as especialistas perciben, incluso, como máis importante que a calidade. O que se debe á falta de dotación. A utilización de Internet para baixar recursos gratuítos percíbese como positivo na mellora dos materiais musicais:

Betelgeuse: Aquí temos a sorte de que, como non son tantos nenos, poden estar tocando todos. Que iso ao mellor noutros lados é mais complicado pero, aquí estamos, eu creo que dotadísimos de material. E despois, non é que haxa tanto fisicamente de CDs ou eso, pero co tema das novas tecnoloxías estamos servidos.

Betelgeuse (105-107)

Polo xeral, para a/o docente de música a cantidade de recursos non se percibe como un problema, sobre todo se está en centros pequenos con baixa matrícula por aula:

Betelgeuse: (le, tema ferramentas) Eu creo que isto non pasa agora. Nin no meu caso, nin do que coñezo eu de andar por coles por aí adiante, en todos os lados hai ferramentas apropiadas, material e aula de música. Si, porque foi... Que despois as quiten, non sei. Pero é como os ordenadores, todos os coles teñen, ou case todos, ordenadores, pois isto igual. Eu creo que todos os coles teñen esto.

Betelgeuse (232-233)

A valoración dos materiais (selección, avaliación, criterios) non soe estar reflectido nos documentos de centro, e polo xeral, de realizarse esta análise é individual e solitaria:

Entrevistadora: se refleja en la programación de ciclo de infantil o en otros documentos de centro la selección de los materiales?

Heka: no.

Entrevistadora: o que materiales existen en el centro? Se presupone que es cosa de la profe de música....

Heka: no, es algo que vas, que lo hago yo, personalmente, pero no... Eso es algo que, que, como una confianza, ahí, y que no. Como es algo que tampoco estás obligado a hacer. Pues no lo haces.

Heka (437-443)

Saiph á cuestión dos criterios para a elección dos materiais responde que o traballo é basicamente individual, cada docente, en función das necesidades que ten, adoita utilizar uns ou outros materiais, solicitando colaboracións puntuais, de ser necesario:

Saiph: Cada aula ten o seu material, e se necesitamos algo que non temos pídese ao mestre de música ou o equipo de coordinación.

Saiph (220)

Indica, ademais, que se realizan regulamente reunións e que as cuestións deste tipo fálanse de ser necesario:

Saiph: Realízase unha reunión ao trimestre case sempre solicitada polo equipo de Coordinación de Infantil, onde se falan das necesidades que ten o mestre, o como este a través do seu bo facer nos pode axudar as titoras a reforzar cousas que nos facemos, por exemplo se estamos traballando os animais o mestre de música traballa cancións sobre animais.

Saiph (222-223)

6.3.2.3. Percepción das dinámicas organizativas de centro

As dinámicas organizativas inflúen na percepción dos materiais didácticos e musicais. Nalgúns casos, o que *a priori* parece ser en beneficio do centro, como é a centralización dos materiais, ocorre que na tradición educativa do noso país se converte nunha dificultade de acceso aos materiais.

6.3.2.3.1. Situación laboral

En canto aos materiais dispoñibles, non é o mesmo atoparnos cunha aula de nova construción que con unha que leva varios anos en funcionamento. Así mesmo, unha das características docentes é a nosa individualidade, o cal repercute nos materiais didácticos e musicais dos que dispoñemos. As dotacións son escasas e pouco significativas:

Heka: sí, eso es muy importante. Era lo que hablábamos de que el aula esté bastante bien dotada [min. 34.31], porque yo llevo bastantes años aquí definitiva. Entonces, quieras que no, vas tirando y aprovechando. A ver, pues venga, con la dotación así se distribuye por especialidad y tal. Bueno entonces dices: “Pues este año vamos a dejarla ahí, la junto con la del año pasado y compramos una cosa así que me guste más y tal”.

Heka (400-401)

Esta circunstancia é vivida segundo o momento que a cada ser humano lle toque no interior do tecido no que se vexa envolta. A interpretación indica que nos atopamos ante catro situación dentro de tres etapas ben definidas.

Saiph e Algebar están na 2ª etapa. Saiph nun momento de estabilidade ampla (preto da casa, ben situada, centro con adecuadas características actuais: compañeiras/os, alumnado, familias, comunicacións, etc.). Algebar, pola contra, está lonxe do fogar (a unha hora en coche) e aínda que está contenta (centro adecuado) posiblemente se formule a mobilidade.

Betelgeuse está na 3ª etapa e pasa por un período de importante estabilidade, pero viveo desde un perfil que definimos, ao principio desta escrita, como autosuficiente.

Alnitak, Bellatrix, Alnilam e Heka están na 4ª etapa, caracterizándose todas por vivir un momento de reconsideración profesional, aínda que, cada unha o vive dun xeito persoal. Algebar cambia de posto (de infantil a primaria), Alnilam plantéase continuamente a súa capacidade para dar en infantil música, Bellatrix cambia de centro, pero continúa na etapa infantil e Heka adquire novos retos, asumindo responsabilidades administrativas (xefatura de estudos).

6.3.2.3.2. Colaboración

A percepción docente da/o etapa infantil dos materiais musicais é negativa, comprende que os materiais dos que dispón son escasos, pero ademais, manifesta que as condicións en que se atopa teñen que ver con realidades externas a súa propia aula pero que inflúen nas condicións nas que se atopa. Ademais, perciben de maneira negativa que os materiais musicais máis pesados e custosos se atopan fóra da aula infantil, o que dificulta a súa utilización:

Entrevistadora: Trabállalos doutra maneira, os sons?

Bellatrix: pois con lápices, con pedriñas, cas cunchas, cos instrumentos... Os poucos que teño na clase, porque cando se creou a aula de música leváronnos os instrumentos que tiñamos en infantil para aula de música, entón... úsalos menos. Porque, por exemplo, o xilófono eu usábao. Agora non, porque non o teño. Xa hai uns anos, cando se creou a aula de música..." pois os de infantil, tamén, se van a música, hai que levar os instrumentos"... Bueno, como xa va a música xa non os necesidades na clase. Entón é o que teño.

Bellatrix (107-110)

Neste sentido bótanse en falta mecanismos que facilitaran unha formación de tipo colaborativo, a comprensión de que o centro é un todo e non unha conformación de “unitarias” (aulas) independentes, dirixidas por unha dirección, sen apenas contacto, ou unicamente para elaborar os informes de avaliación do alumnado.

A existencia de acordos entre docentes é moi importante, cando os materiais son escasos e ademais deben ser compartidos. Polo xeral, os acordos parecen condicionados pola importancia persoal do docente. Non existe unha conciencia común, social e profesional da súa importancia no desenvolvemento da docencia, dentro da aula:

Algebar: (min. 19.27) que non hai acordo, iso está claro. Porque senón non se entende que haxa mestres que baixen a dar en infantil música e en outros centros que haxa, realmente, peloteiras para que un profe baixe a infantil a dar música. Que conste que, bueno, eu creo que iso cambiou bastante nestes últimos anos, porque si que é certo que as modificacións que houbo a través do currículo reflectindo “tal” dan lugar a que a xente ao mellor estea máis concienciada.

Algebar (122-123)

Algebar: (min.21.10) Eu creo que é un problema que vai relacionado. Porque se non hai concienciación... da importancia a xente, pois ao mellor, faino [asistir na etapa infantil], pero non porque ao mellor estea realmente concienciado da importancia que ten a música na etapa infantil, senón, ao mellor, porque bueno, di: “bueno, mándanme baixar, baixo, e non teño problema coa profe de infantil, que pesada!, que sempre me está recordando ou que sempre me está pedindo cousas, ou que sempre me di: bueno, entón, que canción era aquela que me dicías?”.

Algebar (130-131)

A prioridade deses acordos son a asistencia da/o especialista de música á etapa infantil. De non darse esta situación, na maior parte dos casos, a relación entre especialidade, simplemente é inexistente, e a situación da utilización destes materiais na etapa infantil (sexa polo especialista que sexa) é aínda máis complicada de xestionar e de levar a cabo.

Ademais, nos acordos non sempre predominan os intereses educativos do alumnado sobre as actividades que decide un docente impartir. A percepción musical social e cultural inflúe nas decisións que se toman nas reunións do profesorado:

Heka: (falando de facer audicións didácticas en directo) en Vigo. Lo que pasa que bueno, a veces, los tutores no consideran que la educación musical es tan importante y ya tienen programadas otras excursiones, este año me pasó con varios cursos. De hecho no fuimos con ninguno: “ah, es que ya tenemos muchas excursiones, pues esta la vamos a anular...”, “Bueno, pues vamos a avisar con tiempo porque hay un montón de colegios que estarán esperando y no fuimos”. Y a mi me da mucha rabia porque me, a mi me encanta y me parece que es muy importante. O sea, los niños aprenden. A lo mejor es la única vez en su vida que van a ir a un auditorio. A lo mejor es la única vez,

saben que allí tienen que estar totalmente callados, yo les digo que no pueden ir al baño, que tienen que ir ya al llegar, que en el concierto no te puedes levantar, que no puedes decir nada, que no puedes hacer ningún tipo de ruido, no te puedes ni abrir un caramelo y esas cosas, no? (sonríe).

Heka (204-207)

O acordo do profesorado de música de dar clase en infantil, pasa por dar prioridade a outras cuestión de tipo persoal, como o horario e outras funcións a asumir:

Alnilam: que yo no estoy, vuelvo a repetirlo, yo no me especialicé en eso. Voy porque bueno, son dos horitas y hago lo que puedo, les canto una cancioncita y tal, pero no es así.

Alnilam (068-069)

Entrevistadora: pero nunca renunciaste a dar a los niños de infantil

Heka: no, no, no, no. No porque de hecho desde el primer año que vine aquí, yo creo que ya empecé a dar en infantil, además, como disponibilidad de horas tienes, entonces, vamos, si te lo dicen, bueno, pues si por hacer librar una hora a las de infantil, pues lo haces y si además, vas con gusto, pues mejor. A mi me gusta. No tengo problema.

Heka (040-043)

O acordo de impartir ou non música non se basea nos beneficios para o alumno, está condicionada polos intereses docentes (horario e outras responsabilidades):

Entrevistadora: por inquietude da profesora de música?

Alnitak: non. Pois se queres que che diga a verdade, pura e dura, pois nós de tanto protestar de non librar nada, xamais, pois un ano estivo unha profesora de música que lle sobaban horas a diestro e siniestro e non, ninguén falou de que fora a infantil, pois bueno, protestamos e tal, bueno, ao ano seguinte, veu unha profesora nova e bueno, xa llo empaquetaron, digamos... En principio. En aquel caso, bueno, dela non saíu e da dirección tampouco, porque xa che digo, infantil era un mundo aparte. Entón, a primeira vez que conseguimos librar unha hora á semana foi música, e bueno, seguimos facendo psicomotricidade e seguimos utilizando estes recursos pero logo ela xa facía algo máis, porque a especialista de música xa sabía usar un teclado ou tocar o piano, ou algún instrumento de vento, ou algo, pois ela, xa traballaban, eu vía, polas fichas que facían, eu vía que xa traballaban algo de notas, sabes? sabían facer a clave de sol, ou como eran as notas, iso xa era cousa dela. E nós iso seguímolo utilizando, en plan, complemento da psicomotricidade ou complemento con calquera outra cousa porque unha canción... podíaslla?

Alnitak (053-058)

O acordo baséase na petición persoal de recursos:

Algebar: (min. 24.49) A ver, pensando en tres anos, (...) A baza que teño de ter unha persoa que ten coñecemento que si teño dúbidas podo preguntar e compañeira que ti dislle: “pois vamos traballar ..., pois mira, quería cantarlles unha canción que teña relación e ao mesmo tempo traballemos as cores” E me trae un CD e que ten a canción que eu escoito e que poido desenvolver e aproveitar para as actividades que eu fago...

Algebar (144-146)

Algebar: (min. 1.14.10) puntualmente, téñolle pedido o pandeiro, o triangulo, e non hai problema que mos deixa. Pero úsoos na miña aula e ou no patio.

Algebar (416)

A percepción de que a situación non vai cambiar, por cuestións económicas e políticas, fai que o docente viva unha situación desconcertante.

Entrevistadora: con isto chegamos ao último punto, sobre a falta de acordo entre o profesorado.

Bellatrix: non digo que sexa todo o mundo, nin que sexa aquí (38.37) ves a veces cousas!...

Entrevistadora: son aspectos que os de “arriba” deberan de definir as funcións...

Bellatrix: os de arriba fanno a criterio económico (38.52), onde sobran horas tal, e onde non sobran pois non hai xente e queda sen dar. Non imos a pagarlle a un máis.

Bellatrix (278-285)

O profesorado, polo xeral, descoñece os acordos escritos en relación ás dinámicas de organización relacionadas coa música:

Algebar: en función das necesidades que ían xurdindo na aula, porque loxicamente, en tres anos, o período de adaptación require unha flexibilización dos tempos que non teñen os de... bueno, teñen os de cinco, pero doutro xeito, entón, claro, sacábanse os puzzles, as contrucións, xogabas con iles, que coñeceran o espazo, que se habituaran. Pero claro, se me preguntas en concreto, si eses criterios estaban fixados ou se están reflectidos a nivel de acta de reunión de ciclo pois, non sei se están realmente reflectidos.

Algebar (297)

Os acordos considéranse importantes, sobre todo na avaliación, onde as dificultades que percibe a mestra de infantil non son, tanto, establecer os ítems e concretar as accións para acadar os obxectivos, como acordar ou non co especialista que imparte a área correspondente, neste caso a música:

Bellatrix: agora hai que avaliar aos nenos, hai uns ítems.

entrevistadora: co tema das competencias.

Bellatrix: pois, algún dos profesores que lle dan preguntáslle e, uns sí, voluntariamente “mira a ver se podes avaliar isto ou isto,...” ou, “pois non quero entrar nisto porque eu vou a infantil porque se chegou a un acordo, porque hai que dar en infantil, e ou

asignatura ou apoio noutra cousa, porque nos chegou esa orde de arriba”. Non sei, teñen a súa razón tamén. Non che digo que non lles falte entusiasmo tamén, pero bueno, avaliar tamén é unha parte que non agrada a ninguén.

Bellatrix (268-273)

O profesorado, en xeral, procura a dinamización da “súa” aula, e considerar que esta cambia ano a ano, é parte intrínseca do seu traballo. Isto ocorre como parte da tradición en que o docente estaba so, valía para todo e non tiña con quen falar sobre case nada. Esta concepción parece que está a mudar. A especialización, que creou, froito da LOXSE, multiplicidade de mestres con funcións similares pero diferentes responsabilidades, fixo que pouco a pouco, ao “compartir” alumnado se modifiquen as dinámicas habituais dos centros, no viro da colaboración. Ao mesmo tempo, parece que se valora o coñecemento científico da educación como unha parcela que pode dar solucións prácticas:

Betelgeuse: está ben, se se pode sacar algo práctico. Supoño que se se fala coas *mestras de música e coas mestras de infantil se busca ter un traballo máis guiado ou un material máis elaborado especificamente*, porque si, traballamos un pouco, si... Como é adquirir cousas, tampouco, *vas un pouco ao xeral, globalizado, e ao mellor hai cousas que te pasas por alto ou que deberas de traballar máis*. Para iso estades vós os que teorizadas para ver se serve ou non... Cousas prácticas, cousas prácticas...

Betelgeuse (190-192)

A percepción sobre a colaboración en relación aos materiais, como parte das dinámicas de centro, son inexistentes porque non se dan, pero non por isto son consideradas innecesarias, sobre todo si o docente considera que pode obter melloras a nivel práctico, o que parece facer referencia á toma de decisión dentro da aula, agora ben, a análise do aspecto estrutural da seguinte reflexión, indica certo escepticismo no cambio.

A percepción sobre a colaboración para a mestra de infantil é diferente. Unha práctica bastante estendida, entendida como forma de colaboración, é “facer entrega” á mestra de música das fichas (do material editado para infantil) que traballan a música, para que esta o traballe “na súa aula”. A utilización dos espazos desenvólvese, en función da especialización, determinados espazos parecen exclusividade de determinados docentes:

Bellatrix: por exemplo, no método adecuado, eu non sei se uso método ou non, eu recordo que me falaban do método Kodály (min. 34.34), pero non me acordo eu do que era aquilo, nin sei se o estou usando... Despois de tantos anos. Quédaste coas cousas que tes que facer, pero cos nomes técnicos...

Entrevistadora: a metodoloxía Orff ten relación cos instrumentos, que están na aula de música, non?

Bellatrix: aí, si, tamén. (...) iso condiciónache: ter os materiais..., saber se a aula onde están está libre,... E que as cousas están da man da profe, e hai cousas caras que, se cadra, non podes... Vaiche un rapaz e tócache... e ti non sabes que está aquilo alí e estropéacho. E aquí xa tes, e xa sabes os nenos que tes e o que podes ter. O ano pasado tiñamos un neno especial (min. 36.26) e había cousas que non se podían ter.

Bellatrix (257-261)

Non é moi habitual entregar, así mesmo, a guía que fundamenta esas fichas. Esta percepción de pertenza, en relación ao traballo e aos materiais localizados na aula de música, ten unha explicación histórica: No centro, en concreto, no que realizamos esta entrevista, a orixe do profesorado especialista en música de primaria resultou traumático para as especialistas de infantil. Á súa chegada, co desenvolvemento da LOXSE, despoixáronse as aulas de infantil dos materiais musicais que albergaban (que xa non eran moitos ni de moita calidade) alegando que había que dotar “inicialmente” ás aulas de música de recursos, ademais, nun principio non se contou coa docencia dela para o alumnado de infantil, o que propiciou a existencia dunha **percepción de colaboración tensa ou inexistente, mesmo de tipo individualista**, así como a **percepción de estar en situación de desigualdade** (a titoría de infantil respecto da de primaria). Esta foi unha práctica habitual nos centros galegos, e as referencias estruturais deste texto así como a súa brevidade, desvelan esa tensión. A nova lexislación aproba que sexa esta a forma de facelo, eliminando a figura da coordinación, e fomentando a relación entre “iguais”:

O acordo baséase na realización puntual de determinadas fichas de música “impostas” polo material editorial de infantil:

Entrevistadora: como decidiches iso? (realizar as fichas de música do programa editorial de infantil pola mestra de música)

Bellatrix: Eu en concreto, pregunteille algunha vez: “poderías ensinarlle estes instrumentos ou esta cousa?” E dixo :”pois, as fichas que teñas entrégamas a min que as traballo eu”. As fichas esas en concreto que veñen na editorial. Que soe ser ao final de cada unidade da editorial ven unha ficha destas.

Bellatrix (130-134)

Estes acordos non parecen ter un valor verdadeiramente importante, posiblemente porque non existe un seguemento dos resultados, un coñecemento do desenvolvemento que realiza cada docente, ou unha colaboración que contribúa a un enriquecemento importante dese diálogo. Basicamente está supeditado á falta de tempo da titora de infantil e das “máis adecuadas” competencias da docente de música:

Entrevistadora: a mestra de música traballa o material que ti lle deixas.

Bellatrix: si bueno, pero que será! (...) tres por trimestre, que son tres UD por trimestre. É para que vaian, as cousas, mellor traballadas, ao non ter aquí o material para facelas (refírese ao instrumental, materiais sonoros, etc)... E de música, claro, ao ter a profesora de música, nós desde que hai aula de música.

Bellatrix (173-176)

Entrevistadora: trae fichas o material editorial?

Bellatrix: Trae unha ficha por unidade que bueno. Soen traballala na clase de música, porque igual che debuxa instrumentos ou che fai referencia a instrumentos que nós aquí non os temos.

Entrevistadora: é un material compartido coa profe de música...

Bellatrix: si, lévao ela e traballa: porque o pode face mellor ca nós. (16.15).

Bellatrix (123-128)

A percepción xeral é que ao contar con mestra especialista en música, as responsabilidades sobre esta área son transferidas a ela, e a mestra de infantil, simplemente, despreocúpase. É interesante que apreciemos en todo o seu contexto, isto é, que teñamos presente o sentido que ten para a mestra de infantil. Indica expresamente que a especialista en música conta cos seus materiais.

Entrevistadora: visitas librerías? (para escoller materiais)

Bellatrix: hai anos visitaba. Agora non. E de música, claro, ao ter a profesora de música, nós desde que hai aula de música. Hai tanto para música, hai tanto para infantil... entón pedimos cousas propias de...

Bellatrix (229-231)

A percepción xeral do docente é que non dispón de tempos para coordinar as súas accións. A actitude da docente de infantil soe ser de "sumisión", sobre a necesidade de establecer acordos ela ten a responsabilidade. Isto pode ser consecuencia da rixidez das dinámicas creadas nos centros educativos, que habitualmente dificultan o desenvolvemento coordinado da docencia. O docente que as procura recorre á informalidade do corredor ou do recreo, onde outras actividades distraen a atención da súa demanda e pode, ademais, malinterpretarse a súa intención, por realizarse en tempos inadecuados.

Nos centros educativos (tendo en conta que a maioría son CEIP, e deixando a parte os CPI, para os que hai lexislación alternativa, pero que non afecta neste caso), na LOXSE, existía a figura da coordinación de ciclo (tanto en infantil como en primaria). Sen embargo, constatamos que a súa responsabilidade, na maior parte dos casos, non se exercía por completo, tendo máis peso a figura da titoría, que á súa vez é responsable dunha aula en concreto. Neste caso en concreto que

expoñemos a continuación, a función de coordinación non funciona, co seu obxecto básico (LOXSE): coordinar tarefas, non é un tema do que se fale nestas reunións, e o concreto de cada aula fálaos cada docente (actitude individualista).

Algebar: é interesante. Ambas figuras (o mestre de música e o mestre de infantil) teñen un traballo conxunto a desenvolver, pero claro o profe de música non pode saber que ti necesitas unha canción, ou algo en concreto, ou que lle estás dando voltas a un xogo para traballar a discriminación do ruído e do silencio, se non lle preguntas (xxx) cando a vexo polo pasillo, no recreo, non temos un tempo establecido. Ela ten o seu horario e eu teño o meu. Si que hai, a ver, entre ciclos, a *coordinadora de cada ciclo* e están en contacto, pásanse a información, pero quero dicir que, loxicamente, a min, paréceme máis correcto como titora de tres anos se quero traballar, como che comentaba antes, a min paréceme o máis natural preguntarlle a ela se tiña algunha canción para traballar o tema. A coordinadora do meu ciclo sabíao, porque..., pero quero dicir, que *non me parece lóxico que a coordinadora do meu ciclo*, sendo de 4 anos, lle vaia a pedir á profe de música, unha canción que vou traballar eu na miña aula. O lóxico é que eu me achegue e lle pregunte..., eu penso que é unha actuación de boa fe pola súa parte, porque loxicamente eu como titora vou traballar “tal”, son eu a que ten que buscar, pero entendo que ela colabore dese xeito comigo, me facilita moito o meu labor. (xxx) Cando lle toca a sesión (falando da mestra de música) suben á aula de música, entón ela ten unha programación en relación ao seu traballo.

Algebar (386-393)

Expoñemos, a continuación, a lexislación que afecta ás/aos nosas/os docentes:

Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinadas aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

(Art. 54) Os equipos de ciclo, que agruparán a tódolos mestres que impartan docencia nel, son os órganos básicos encargados de organizar e desenvolver, baixo a supervisión do xefe de estudos, as ensinanzas propias do ciclo.

(Art. 55.1) Cada un dos equipos de ciclo estará dirixido por un coordinador.

(Art.56) Correspóndelle ao coordinador de ciclo:

- a) Dirixir e coordinar as actividades académicas do equipo de ciclo.
- b) Participar na elaboración do proxecto curricular de etapa (...)
- c) Coordinar as funcións de tutoría dos alumnos de ciclo.
- d) Coordinar a ensinanza no correspondente ciclo de acordo co proxecto curricular de etapa.
- e) Coordinar a organización dos espazos e instalacións e velar pola correcta conservación do equipamento específico do equipo.
- f) Colaborar co secretario/a na elaboración do inventario do centro

Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na comunidade autónoma de Galicia.

(Art.12) O equipo do segundo ciclo de educación infantil agrupará a todo o profesorado que imparta docencia nel, e encargarse de organizar e desenvolver, baixo a coordinación da xefatura de estudos, as ensinanzas propias do dito ciclo educativo. Os equipos de ciclo regularanse pola normativa que lles resulte aplicable.

(Art.13) 1. Unha mestra ou mestre de cada grupo de alumnas e alumnos exercerá o labor de titoría e deberá, baixo a dirección da xefatura de estudos, coordinarse para unha acción común co profesorado especialista e mestres con función de apoio e reforzo do mesmo grupo de alumnos.

Polo que vemos a informante identificase máis coa nova lexislación que coa anterior (art. 13 da orde do 2009) aínda que non se establece en dita lexislación, nin como se organizará esta coordinación nin cando: “*Os equipos de ciclo regularanse pola normativa que lles resulte aplicable*”. Deste xeito, desaparece a función de coordinador na etapa infantil. O cal tamén se transmite na inseguridade e nas expresións que emprega:

Algebar: lóxicamente, a min, paréceme máis correcto como titora de tres anos se quero traballar, como che comentaba antes, a min paréceme o máis natural preguntarlle a ela se tiña algunha canción para traballar o tema. A coordinadora do meu ciclo sabíao, porque..., pero quero dicir, que non me parece lóxico que a coordinadora do meu ciclo, sendo de 4 anos, lle vaia a pedir á profe de música, unha canción que vou traballar eu na miña aula. O lóxico é que eu me achegue e lle pregunte...

Algebar (389-391)

Por outro lado, a percepción da titoría en infantil, vese bastante condicionada polo claustro de docentes ao que pertence, parece que é diferente se falamos dun tipo de centro CRA que un CEIP. Neste caso o docente, interpreta a súa función relacionándoa coa de máis *prestixio cultural e histórico* a educación primaria:

Algebar: “Ela ten o seu horario e eu teño o meu. Si que hai, a ver, entre ciclos, a coordinadora de cada ciclo e están en contacto, pásanse a información, pero (...)”

Algebar (388)

Parece pertinente facer a observación de que en primaria si se mantén esta función da coordinación de ciclo no sistema educativo da LOE, o cal reforza a idea de “diferencias en situación de desigualdade”. Ao levantamento desa percepción remitímonos:

Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na comunidade autónoma de Galicia

Artigo 5º.- Organización.

2. Cada un dos ciclos constitúe unha unidade de ensino-aprendizaxe, polo que é imprescindible a coordinación de todo o profesorado implicado para o desenvolvemento correcto do currículo. A etapa de educación primaria terá, pois, un carácter global e integrador.

3. A educación primaria será impartida por mestres e mestras, que terán competencia docente en todas as áreas deste nivel. As ensinanzas da música, da educación física e dos idiomas estranxeiros serán impartidas por mestres e mestras coa especialidade ou habilitación correspondente.

Artigo 14º.-Titoría.

(1) Na educación primaria, cada grupo de alumnos e alumnas terá un titor ou titora. A súa actuación deberá coordinarse especialmente coa dos outros profesores e profesoras que incidan sobre o mesmo grupo de alumnos e alumnas, sen prexuízo da necesaria coordinación co equipo de profesoras e profesores de ciclo e etapa.

(2) Na educación primaria, a acción tutorial orientará o proceso educativo individual e colectivo do alumnado, sen prexuízo das competencias e a necesaria coordinación, se é o caso, co Departamento de Orientación.

As reflexións desta informante ademais, revelan máis datos sobre a súa actitude. En relación ao docente especialista, a súa actitude é de “compracencia”. O desenvolvemento da acción tutorial parece que acontece nun só sentido: a especialista de infantil solicita colaboración da especialista de música, o caso contrario non aparece reflectido, máis ben reforza a relación desigual que existen entre as dúas especialidades nesta etapa:

Algebar: “son eu a que ten que buscar, pero entendo que ela colabore dese xeito comigo, me facilita moito o meu labor. (xxx) Cando lle toca a sesión (falando da mestra de música) suben á aula de música, entón ela ten unha programación en relación ao seu traballo”.

Algebar (391-393)

Bellatrix: agora hai que avaliar aos nenos, hai uns items.

Entrevistadora: co tema das competencias.

Bellatrix: pois, algún dos profesores que lle dan preguntáslle e, uns sí, voluntariamente “mira a ver se podes avaliar isto ou isto,…” ou, “pois non quero entrar nisto porque eu vou a infantil porque se chegou a un acordo, porque hai que dar en infantil, e ou asignatura ou apoio noutra cousa, porque nos chegou esa orde de arriba”. Non sei, teñen a súa razón tamén. Non che digo que non lles falte entusiasmo tamén, pero bueno, avaliar tamén é unha parte que non agrada a ninguén.

Bellatrix (268-273)

Entrevistadora: o tema das especialidades é delicado.

Bellatrix: Si, dícenche, eu son profesora de... non son profesora de infantil.

Bellatrix (274-275)

Entrevistadora: especialidades? Cada vez contamos con que hai máis e dispostos...

Bellatrix: neste cole sí porque ten horas suficientes, senón quedaríamos sin el. (36.50).

Empezan por arriba e iso a onde chegue.

Entrevistadora: parece que hai certa desigualdade entre centros...

Bellatrix (262-266)

6.3.2.3.3. Actitudes

A actitude de “abandono” é habitual nas dúas especialidades. A falta de diálogo (coordinación, colaboración ou sentido común) provocan incoherencias no sistema, por percepcións “presupostas” de ideas e non de realidades, vexamos un exemplo, mediante a *técnica de cruzamento de diálogos relacionados*:

A “interferencia de especialidades” inflúe no labor docente musical. A/O mestra/e de infantil, por razóns antes comentadas (tempos, falta de formación,...) delega o labor musical completamente á mestra de música que “baixa” a infantil:

Alnitak: cando empecei, eu creo que ben, tres veces á semana. A primeira hora, digamos despois de facer as rutinas, por o mandilón, o saúdo e tal! Un pouquiño sempre faciamos (min. 12.05). Un pouquiño refírome pois, ao mellor 15 minutos. Dependendo. Si, con bastante frecuencia, eh! Con moita frecuencia. Logo, despois, a primeira especialidade que nos deron neste colexio foi precisamente a música.

Alnitak (050-052)

Por outra parte, unha sesión semanal é insuficiente e a mestra de música percibe a necesidade de que a mestra de infantil complemente as súas sesión. Observemos no seguinte fragmento que di “posibilidade” non fala nin de competencia, nin de responsabilidade:

Entrevistadora: ti daslles unha hora a semana?

Betelgeuse: eu doulles unha sesión á semana. E a profe deles (min. 5.37), a que está con eles, a súa titora ten a posibilidade de ao longo do día, pois, por rincóns ou como se organice, de facer música en calquera hora do día, entón eu cíñome noutra..., en cancións específicas nesa horiña que teño.

Betelgeuse (050-053)

A actitude normalizada é a de non responsabilizarse dos asuntos importantes, como a avaliación ou a programación. Percibe que aínda que non é o máis adecuado, o sistema o permite e o mantén (á vista da última actualización do sistema, como vimos arriba) polo que o docente o percibe como lexítimo e posible:

Alnilam: que yo no estoy, vuelvo a repetirlo, yo no me especialicé en eso. Voy porque bueno, son dos horitas y hago lo que puedo, les canto una cancioncita y tal, pero no es así.

Alnilam (068-069)

Bellatrix: pois, algún dos profesores que lle dan pregúntaslle e, uns sí, voluntariamente, mira a ver se podes avaliar isto ou isto,..., pois non quero entrar nisto porque eu vou a infantil porque se chegou a un acordo, porque hai que dar en infantil, e ou asignatura ou apoio (37.37) noutra cousa, porque nos chegou esa orde de arriba. Non sei, teñen a súa razón tamén. Non che digo que non lles falte entusiasmo tamén, pero bueno, avaliar tamén é unha parte que non agrada a ninguén. [...] Si, dícenche, eu son profesor de... non son profesor de infantil.

Bellatrix (273-276)

Este é un tema das actitudes é moi delicado, pois del depende o funcionamento dun centro, dunha aula e a adecuación, análise e utilización eficiente dos materiais didácticos e musicais dispoñibles, incluso cando falamos do material humano. Non parece existir un acordo explícito das funcións, so un “debera...”, e cun carácter voluntario bastante escuro, que non parece implicar responsabilidade sobre os resultados...:

Entrevistadora: ti dálles unha hora a semana?

Betelgeuse: eu doulles unha sesión á semana. E a profe deles (min. 5.37), a que está con eles, a súa titora, ten a posibilidade de ao longo do día, pois, por rincóns ou como se organice, de facer música en calquera hora do día, entón eu cíñome noutra..., en cancións específicas nesa horiña que teño

Entrevistadora: non sabes se o fan?

Betelgeuse: si que o fan. Porque de feito, os de tres anos, si, moitas veces, como vou moitas veces a apoiar están escoitando música clásica ou están en contacto coa música seguido. Mesmo a profesora me pediu instrumentos para ter na aula. Traballan ritmos. É que como é parte da linguaxe, de comunicación e expresión, nenos que ao mellor están cas sílabas,..., fano con ritmo, co pandeiro, con calquera cousa.

Entrevistadora: é traballo en equipo...?

Betelgeuse: Con respecto a música ou con respecto a todo? (min. 7.33)

Entrevistadora: por partes... quero saber como ves as posibilidades de colaboración en infantil?

Betelgeuse: É fácil, e fácil porque... Mira, máis ben, eles apórtanme a min que eu a eles, porque claro eu non lle teño nada que dicir. O meu é, como dixeches antes, é case voluntario (min. 8.00), non temos a obriga de ir a infantil entón, eles no seu currículo teñen cousas de música, dentro desa área que dixeran. Entón, o que facemos é, do material que eles teñen dinme: “bueno, pois mira, isto é o que veu para eles, para esta semana, e tal, se che parece, falo arriba”. Entón eu aproveito e cando me ven ese material pois fágolle ao mellor, pois, discriminación de sons que teñen eles na aula.

Entrevistadora: como un complemento de infantil.

Betelgeuse: claro. (8.30) Claro, eu fágollo porque non teño problema ningún. Despois eu... é pouca cousa o que teñen, tampouco, porque non é algo fundamental, pero eu despois relleno con outras cousas que teña por aí.

Betelgeuse (050-075)

6.3.2.3.4. Espazos

Os espazos condicionan de maneira significativa a utilización dos materiais didácticos e musicais. A comprensión de que os espazos escolares son do alumnado e que as/os docentes deben xestionalos para que o coñecemento dos diferentes contidos curriculares se realice de maneira contextualizada empezando pola utilización completa e complexa do propio centro é un aspecto que depende de factores diversos, entre os que está a percepción docente do seu lugar de traballo.

Coa aparición dos cursos académicos aparece a/o docente que sae da unitaria cun número de nenas/os que vai desde os 6-7 anos aos 13-14 anos aproximadamente. Coa desaparición das unitarias e o establecemento dos centros integrados: CEIP, CPI, etc. aparece unha utilización da aula da titoría similar a unha unitaria. Nos últimos tempos, a aparición das especialidades propiciou que, por falta de espazos estancos (aulas) tiveran que compartir espazos. Na actualidade sabemos que debemos camiñar cara a obtención desta característica docente: a colaboración a través da utilización compartida de espazos do centro.

Neste sentido, a/o docente de infantil soe empregar distintos espazos ademais da aula infantil, aínda que non o espazo doutro docente, neste caso non soe utilizar a aula de música:

Entrevistadora: que espazos do centro usas?

Bellatrix: a aula, o escenario, a biblioteca, unha aula vacía, que quedou aí, tamén se usa. Pero iso, máis ben, en conxunto coas outras.

Bellatrix (177-179)

O que non é positivo para a/o cativa/o, xa que, polo xeral, non hai materiais musicais especificamente nas aulas infantís:

Algebar: Na miña aula non teño. Pero na aula de 4 sí que hai un pandeiro, entón, entre o de catro anos e o da aula de música, pois hai, bueno, para xogar a discriminar o ruído e o silencio, cando nos movemos, entón, cas ordes do pandeiro, tamén nos vamos movendo (min. 38.00) máis rápido e máis lento. Pero bueno, eu instrumentos musicais non teño (---) na miña aula, como tal. Aproveítome dos que hai no centro.

Algebar (244)

Alnitak: Agora, por exemplo, na miña aula practicamente nada, pois teño nun caixón, o triángulo, o pandeiro, tal, pero a maioría están na aula de música, entón na aula de música si que creo que hai bos recursos, xa teñen a súa pantalla, o canón fixo ali, teñen o seu portátil, instrumentos, teñen bastantes, órgano, na aula de música agora é como si se centralizara un pouco. Nós usamos CDs e algo de percusión, cando necesitas (min. 29.53) pero fundamentalmente, cada vez máis, multimedia.

Alnitak (152-153)

Ademais, polo xeral, é a/o docente de música que si coñece e utiliza a aula de infantil, pero non ao revés. Por outra banda, non parecen moi aconsellables os desprazamentos longos, polas características das/os infantés:

Heka: si, aquí estamos en un edificio diferente. (...) Pero aquí, normalmente las maestra de infantil, ellas se limitan a lo suyo y tampoco necesitan instrumentos (37.56) como ya tienen su hora de música. Nunca... a lo mejor en algún momento dicen: “ah pues nos puedes bajar una pandereta o unas maracas o tal” pero normalmente.

Entrevistadora: la formación cuenta... por lo que uno es capaz de hacer y la importancia que da a lo que hace. (xxx)

Heka: (xxx) Una que tampoco disponen de los recursos (39.25). No sabes pero tampoco tienes nada, ni tienes la experiencia tampoco.

Entrevistadora: parece que no los envían si no se es especialista.

Heka (414-420)

Os espazos son reducidos e o tema musical, non é un aspecto prioritario, a/o mestra/e de infantil dispón de materiais para outras actividades, en recantos, pero a música non é un espazo prioritario:

Algebar: (min. 42.20) non, estamos nunha aula pequeniña que, claro, ao ser de tres anos temos os baños incluídos para facilitar a autonomía no control de esfínteres, entón, a verdade é que con ese anaco que colle os baños, a nosa aula queda moi reducida. Entón, temos recantos e unha zona de traballo grupal. Claro, as mesas, os armarios que separan os recantos ocupan o espazo físico, e a aula, si que é certo que si fora máis grande, posiblemente, fariamos máis xogos de tipo musical. Porque moitas veces, cando os facemos, aproveitamos que, con que bueno, non faga frío e non chove saímos ao patio e cun alargador poñemos a radio encima da ventá e movémonos con máis amplitude de espazo, para o recoñecemento espacial no patio cuberto. Pero dentro da aula si que estamos condicionados porque afastamos as mesas cara ao fondo e movemos os bancos que nos fan de delimitación de recantos, tamén, claro, andamos reubicando os espazos para poder xogar coa música. Queda un espazo moi xusto porque delimita moito tamén os movementos. Loxicamente teñen ao mellor, non sei, (- --) (mirando a sala onde facemos a entrevista, calculando o espazo) E claro 19 persoas movendo nesa aula (- --) O espazo físico condiciona moito as actividades (min. 44.37).

Entrevistadora: hai algún recanto relacionado coa música?

Algebar: recanto de música como tal non temos (min. 44.55). Temos un recanto de experiencias, entón, aí recollemos experiencias plásticas, da natureza, que vai ser onde teñamos as nosas plantas agora que comeza a primavera, van ter unha tarefa máis como encargados da aula, e vai estar nese recanto. Pero recanto como tal, non. Pero, tamén é certo que os recantos ao principio de curso eu condicioneinos moito polo espazo que temos. Entón, recoñezo que a aula xoga un papel determinante nos recantos que temos, gustaríanos ter máis, pero están condicionados aos que están porque non caben máis. Temos a biblioteca de aula, a lóxico-matemática, o super coa casíña, xogo simbólico, temos a asamblea e construcións, temos o das experiencias e o recanto do oso. Non nos caben máis.

Algebar (269-280)

Así e todo, e como podemos ver na seguinte imaxe, a escaseza de materiais non impide ter un espazo que, aínda que adicado ás actividades psicomotrices, entre estas inclúese a utilización de materiais musicais (aínda que algúns sexan de xoguete):



Ilustración 37 - Recuncho musical

A análise desta *Ilustración 37 - Recuncho musical* mostra os seguintes datos:

Esta imaxe ilustrativa dunha aula infantil con recuncho musical. Trátase dunha aula infantil-tipo, que polo xeral, está repleta de materiais que están ao alcance do neno, materiais que aparentemente, na maior parte dos casos denominamos como xoguetes. Así e todo, malia aparente sinxeleza da palabra “xoguete” o seu significado na aprendizaxe e a súa importancia nas aulas son vitais no desenvolvemento do cativo.

Normalmente as aulas infantís atópanse distribuídas por espazos, ambientados en diferentes contidos que, moitas veces están relacionados cos acontecementos cotiáns, o paso do tempo (días, semanas, estacións,...), as festas e ocasións importantes. Pero tamén, existen recunchos destinados a aprendizaxe

concreta de destrezas: espazo para as matemáticas, o movemento, os contos, a música. Cada un deles caracterízase, basicamente por dous aspectos:

- A decoración do espazo: cartaces alusivos ao contidos...
- Os materiais específicos da materia que se vai traballar.

Tal e como expón no seu traballo de doutoramento, Lina Fernández, móstranos que existen tres espazos básicos nunha aula infantil en función do tipo de aprendizaxe que alí se desenvolve: o destinado ao traballo de fichas (psicomotricidade fina, destreza óculo-manuel, abstracción da realidade ao papel, etc), o destinado á lectura de contos (onde se realiza a asamblea diaria, o saúdo, a lectura de contos infantís,...) e o destinado ao movemento (un espazo aberto, con materiais diversos).

Non son moitas as aulas que dispoñen dun espazo para a música, se ben, constatamos que en todas elas existen materiais musicais.

Análise do espazo:

- Hai unha colchón, polo que entendemos que realizan exercizos co material que aquí atopamos sentados no chan, de pe...
- Os materiais atópanse nun andel alto.
- Nos andeis inferiores están os xoguetes simbólicos.

Análise da decoración:

- As imaxes, que aluden a instrumentos, de corte folclórico (unha guitarra, unha zanfona, unhas maracas, uns paus, uns pandeiros e unhas pandeiretas).
- Hai unha imaxe dunha partitura musical.
- As imaxes son dun tamaño pequeno.
- Os materiais musicais que vemos son:
 - o Instrumentos:
 - Frauta doce.
 - Pandeiros (instrumentos e xoguete).
 - Maracas de diferentes tamaños (algún pode ser un xoguete).
 - Un carillón.
 - Un pau de choiva de fabricación caseira.
 - Cunchas de vieira e zamburiña.
 - Unha zambomba de xoguete.

- Material editado:
 - Xogo de discriminación auditiva: Dentro unha caixa de cartón hai un xogo de discriminación auditiva (buscar parellas de sons).

A disposición dos materiais nos espazos das/os especialistas de música é descoñecido para a/o docente de infantil:

Entrevistadora: fuches algunha vez a aula de música?

Algebar: (min.1.13.29) Non.

Entrevistadora: e ela algunha vez fixo clase de música na túa aula?

Algebar: non.

Algebar (407-414)

Entrevistadora: a aula de música non?

Bellatrix: non, a aula de música úsaa soamente a profesora de música.

Entrevistadora: está ocupada...

Bellatrix: nunca se plantexou, non, está sempre ocupada. (min. 23.00), pero nunca se planteou. Ten ela a chave, o seu material,... Aquí son actividades curtas...

Bellatrix (181-187)

A opinión da/o mestra/e de infantil da aula da/o especialista de música soe ser máis positiva en relación aos materiais musicais:

Algebar: Que conste que, no meu centro, non teño ese problema, que a profª de música baixa e traballa con eles e fan experiencias de todo tipo e teñen unha aula impresionante e dous espazos diferenciados, un con instrumentos e outro para a expresión corporal, con espello, sacan... descalzan, experimentan... Nese aspecto... Os meus nenos van encantados a música.

Algebar (132-133)

Existen dificultades para acceder a outros espazos e transportar algúns recursos é inviable. Polas características do alumnado os desprazamentos limitan o acceso... En coordinar as horas de uso dos espazos... (confúndese respecto con "non tocar"):

Algebar: (min. 1.14.29) Tamén é certo que o edificio de primaria, (---) o edificio de infantil está separado espacialmente do edificio de primaria entón é que tampouco podes andar cargada, porque ti tes un camiño de escaleiras. Home, unha frauta ou un pandeiro, ou tal, pois nunha volta,... debaixo do brazo lévalo sen problemas porque non é un peso excesivo pero vamos, un xilófono eu non me atrevería, porque andalo movendo da súa aula para baixalo á miña clase. Entre que pesa e despois colocando as notas, ehem!

Algebar (417-418)

Entrevistadora: a metodoloxía Orff ten relación cos instrumentos, que están na aula de música, non?

Bellatrix: ai, si tamén. (...) iso condiciónache, ter os materiais, saber se a aula onde están está libre,... E que as cousas están da man da profe, e hai cousas caras que, se cadra, non podes. Vaiche un rapas e tócache e ti non sabes que está aquilo alí e estropéacho. E aquí xa tes, e xa sabes os nenos que tes e o que podes ter. O ano pasado tiñamos un neno especial (min. 36.26) e había cousas que non se podían ter.

Bellatrix (258-261)

É excepcional, pero moi proveitoso, dispoñer de aulas amplas, espazos diferenciados e liberdade de movemento na realización das tarefas. Existe unha tendencia, en centros nos que baixou a ratio do alumnado, a dispoñer de varias aulas ou unha moi grande para a música (isto acontece sobre todo en zonas rurais ou semirurais). Véxanse por exemplo a *Ilustración 29 - Aula de música empregada por Betelgeuse* ou a *Ilustración 30 - Espazos empregados por Heka para a docencia de infantil e primaria*:

Heka: (min. 25.57) Al principio sólo teníamos un aula, que es esta en la que estamos, aquí, ahora, que era, pues por motivos de que era, primaria y secundaria en el cole, pues no teníamos espacio. Esas (refiriéndose a las demás)) estaban utilizándose. Entonces, utilizábamos solo esta, pero después cuando secundaria se fue, pues está el instituto ahora, pues pudimos tirar un tabique, unimos dos aulas, y esa aula es la que utilizamos realmente para educación musical. Aquí, en esta, tenemos mesas y cuando tenemos que hacer algo en pentagrama, escrito, porque también me gusta que aprendan los nombres de las notas y esas cosas (sonríe) pues me gusta que lo hagan aquí, que tengan su espacio para escribir, que no tengamos que estar moviendo las mesas, que no lo hagan en el suelo, me gusta que estén bien sentados y bien sentados para tocar la flauta también. Cuando tocamos flauta tocamos aquí, en esta clase. Y después tenemos la otra que al tirar el tabique quedó un espacio bien abierto. En un lado lo utilizamos más para el movimiento (26.59) incluso tiene espejo: a ellos les gusta mucho verse y yo les observo mucho mejor.

Entrevistadora: y ellos pueden ver si están bien colocados.

Heka: si, exactamente, les encanta. Ellos ven como se mueven y eso les gusta muchísimo (27.15). Y después en el otro lado tenemos los xilófonos, normalmente yo el teclado lo tengo en el otro lado (porque se encontraba en la clase en la que hicimos la entrevista).

Heka (316-328)

Entrevistadora: En relación a los espacios veo que les da importancia y que son adecuados... (consta de dúas salas grandes, unha para as actividades teóricas e outra con dous espazos para o movemento e a formación intrumental)

Heka: si, yo estoy completamente satisfecha con mis espacios (sonrí).

Heka (431-433)

6.3.2.3.5. Actividades “tipo”

As actividades tipo realizadas coa música non sempre teñen que ver con contidos curriculares musicais. Se ben, consideramos que a súa utilización de todas as maneiras posibles é moi positiva na etapa infantil, botamos en falta outro tipo de actividades que propicien a utilización concreta de materiais musicais, cunha finalidade musical que non soe atribuírse á etapa infantil, como xa vimos máis arriba.

a) Canto colectivo: aprendido a través da escoita de CD.

Algebar: e ao mellor tamén porque o formulamento co que traballo as cancións é máis a nivel xogo e lúdico, e aprovéitome do cancionero tradicional, pois da interacción social no patio. Anque, por exemplo, que estamos traballando cos osos, a profa de música do centro facilitounos o CD de Mamá Cabra no que está a canción do “osiño polar”, entón! Eu escoitando a canción podo seguir o ritmo da canción tal cual a cantan, pero claro se me mandas tocar a mesma melodía, non son capaz de facelo.

Algebar (082-083)

b) Aprender de memoria unha canción vocal e cantar e moverse nun festival escolar.

Alnitak: Eu a música que lle daba era pois, ensenarlle unha canción porque date conta que estamos dando a primavera, pois unha que fale de flores, ou de mariposas, ou de non sei que! Pero sabes? Eso, o que é música, eso nada máis. Bueno, pois vamos aprender unha canción e cantámola, ou (11.00) preparamos para un festival unha historia que sempre leva a música como base. Con nenos tan pequenos que vas a facer, eu creo, pois algo de música que lle metas movemento ti, como che pareza. E logo eu utilizaba, iso si, en plan complemento digamos da psicomotricidade, o típico de “cando toco o pandeiro pois facemos “non sei que”, cando toco o triángulo facemos “non sei canto”, cando sone moi rápido, facemos non sei que, cando sone moi despacio pois andamos máis despacio. Neste plan.

Alnitak (046-048)

Formadores como, Rigel, consideran que a didáctica musical pasa necesariamente pola experimentación da música, a vivencia física dos sons e das súas combinacións:

Rigel: si si. (min. 13.14). Tomar contacto, a parte práctica, porque xa é importante para o que vai ser o coñecemento da propia linguaxe... Os procedementos: Manipular con ela, facer música... E logo, desenvolver un sentimento sensorial, e sensual, sexual... (min. 13.37) eh? Coa música. A música ten a posibilidade sensorial de provocar distintos estados de ánimo. É sorprendente que un rapaz moi pequeno, fixemos a experiencia, en distintas ocasións, (min. 14.00), co sentimento do acorde maior e do acorde menor, con rapaces moi pequenos. Entón, ti colles a un rapaz, lle tocas un acorde maior, perfecto maior, do-mi-sol, e logo lle tocas do-mib-sol, un acorde menor, e que o escoite, un e que escoite despois o outro. Entón lle dis, mira, este primeiro, é alegre, é alegría, é luz, é luminoso. Este outro, obscuro: é a noite, non? Entón, empezas a buscar relacións, analoxías, sinestexias, que se dicen, entre música e outros fenómenos, non? E o rapaz, inmediatamente ten unha identificación deses contrastes de

sonidos, deses contrastes emocionais, dese contraste emocional entre o modo maior e o modo menor increíble (min. 15). Dis, o inverno: o menor. A primavera: o maior. Xa falamos, día e noite. E poden chegar a decir: vida e morte. Cal é o da vida e cal é o da morte. Esa polarización que nós temos na música do modo maior ou modo menor, que, digamos, é un punto de partida na música occidental, na música tonal é un punto de partida, constitúe un punto de partida para o que o compositor pretende expresar. Evidentemente, ningunha marcha fúnebre está exenta en modo maior e ningunha marcha militar está escrita en modo menor. E dentro de todo eso...

Rigel (046-167)

Rigel: Bueno. E eles están a escoitar. É dicir, aproveitando (min.18.52) eso, uns cantan e outros tocan, despois cambiamos, etc, e todas estas cuestións pero... E implicar aos pais, moito (min.19.00) o da partitura: que leven a partitura a casa. E o tema da educación musical cando oímos as películas que os rapaces, verán as películas, os westers clásicos, no? onde polo tema da música da cultura protestante, da relixión protestante, luterana, (min.19.30) e o que eran os himnos que cantaban, cando se ven alí nas igrexas, sobre todo os colonos, nas películas do oeste, cantando todos... Porque claro aí, para nós, o tema da Contrarreforma para a música foi completamente negativo, e a Reforma pois foi moi positivo para certos países, como foi o caso de Alemaña. (min.19.55) Cousa que se puido comporbar con J. Sebastian Bach e demais mestres de capilla...

Rigel (182-187)

6.4. Integración analítica

A integración analítica consiste na reflexión dunha análise triangulada da análise dos datos da fase cuantitativa e cualitativa. Ten a finalidade de obter resultados fiables sobre a percepción docente dos materiais didácticos e musicais.

A modo de síntese das diferentes dimensións analizadas tanto na fase cuantitativa como na cualitativa, desenvolvemos este apartado, coa intención de dar unha fusión á construción da nosa realidade percibida a través deste estudo. A intención deste apartado non é outra que expoñer os puntos de converxencia e/ou diverxencia que lograrán dar unha visión holística e comprensiva da realidade analizada, de maneira que esta interpretación dos datos nos leve a coñecer o fenómeno da percepción desde toda a complexidade que nolo permitira este estudo, de xeito coherente e con criterios de credibilidade.

Nas seguintes liñas imos expoñer eses puntos de integración:

1) Especialidades e desenvolvemento das etapas docentes.

As especialidades quedan establecidas pola educación musical primaria e a educación infantil, que conviven (coma os dous pratos dunha balanza), de maneira accidental, no desenvolvemento (independente) da actividade musical en infantil.

2) Perfís docentes.

Os perfís docentes son un compendio de características que definen a situación concreta da/o docente en relación, neste caso, da percepción docente dos materiais musicais. Brevemente, este perfís son o conformista, o autosuficiente, o preocupado, o experimentado, o indiferente, e o enérxico (identificados, nestes estudo, o que non implica que non haxa máis, estruturados en redes máis complexas).

3) A percepción dos materiais.

Este elemento ofrece as ideas que definen a descrición e interpretación das diferentes características destes materiais, divididos en cinco tipos, para o desenvolvemento deste estudo (materiais curriculares impresos, materiais de apoio á aprendizaxe musical, materiais sonoros, materiais audiovisuais e TIC, e outros).

A continuación e de maneira breve, imos expoñer as principais cohesións que permiten a integración analítica dos datos, e cuxas fases posibilitaron todos os datos que foi posible recompilar, analizar e comprender, tal e como se expuxo no capítulo anterior (Capítulo V).

- **En relación aos suxeitos do noso estudo:**

A/O docente que desempeña o labor de ensinar música na etapa infantil, pode ser mestra/e de música ou mestra/e de infantil. A súa formación inicial está a cabalo entre a formación pre-loxse (relacionada coas especialidades da EXB: matemáticas, ciencias, etc.) e unha formación loxse. Nos próximos anos asistiremos a unha terceira tipoloxía de formación inicial que se incorporará a estas dúas.

Na actualidade, o corte transversal revela que son docentes que se sitúan nun momento de transición ou crise: a 2ª etapa docente e a 4ª etapa, cada unha coas súas características. A situación que se vive nos centros educativos é dunha percepción de inseguridade persoal, en xeral.

O estudo tivo en conta todas as características posibles.

A calidade dos datos, en relación á propia percepción docente queda manifesta na escolla das/os informantes, que no caso dos datos cuantitativos estivo representada por docentes que levan unha media de nove anos de servizo, e en relación ás entrevistas procuramos buscar informantes que encaizaran dentro dos

parámetros de idade (etapas docentes dominantes) e tivemos en conta que levaran máis de 6 anos de servizo: Segundo o cuestionario a maior parte das enquisadas, teñen de media de permanencia nos centros educativos é de aló menos 6 anos, e o tempo, de media que levan impartindo contidos musicais en infantil de case 9 anos.

- **En relación ao contexto do noso estudo:**

A realidade que analizamos atópase mergullada nun proceso de cambio continuado. Nun momento en que A LOE maniféstase como necesaria, e que pola contra, non parece modificar substancialmente a LOXSE.

Procuramos atopar a maior diversidade de centros, tendo en conta a mostra cualitativa (que debía ser pequena, para os intereses deste estudo) e que, o que precisabamos non era representatividade (xa obtida na fase cuantitativa) senón procurar o maior número de características idiosincráticas posibles. Neste sentido, os datos revelaron que, se ben existen diferenzas entre os centros, en relación aos espazos, os tempos e a organización do centro, así como na cantidade de materiais humanos (persoal) e de recursos (instrumentos musicais, por exemplo) non resultan moi diferentes as percepcións do profesorado en relación aos materiais musicais.

- **En relación ao obxecto do noso estudo:**

A análise cuantitativa e cualitativa ofrecen datos significativos para a comprensión da percepción docente, así como evidencias do seu pensamento que ofrecen indicios que poden posibilitar a innovación dunha mellora na docencia, que pasa pola clarificación de funcións e competencias, solo clarificadas en función dos intereses organizativos e económicos do sistema educativo, e non seguindo directrices encamiñadas a unha verdadeira mellora educativa, a través da incorporación de novas/os docentes con novas competencias.

Os aspectos básicos sobre os que sustentamos a nosa análise son:

1. A percepción da educación musical na etapa infantil.
2. A percepción dos materiais didácticos e musicais.
3. A percepción das dinámicas organizativas de centro.

Estes tres eixos comparativos ofrecen unha visión ampla do noso fenómeno obxecto de estudo e propician chegar a conclusións fiables no noso estudo.

A continuación presentamos as principais coincidencias de ambas as dúas análises:

As/Os mestres de música que teñen unha preparación medio alta, mentres as/os mestres de educación infantil manifestan que teñen unha formación baixa. A/O

mestra/e de música considera que ten unha adecuada formación para impartir contidos musicais mentres que a/o mestra/e de infantil pensa de si mesmo todo o contrario. Podemos engadir que, esta percepción é máis *imposta* que real. Constatamos durante as entrevistas que a formación musical da/o docente de infantil é maior do que pensa. Neste sentido, é necesario activar mecanismos de apoio á docencia, a través da formación en materiais e da dotación de recursos para as aulas. Ademais, de motivar a colaboración e coordinación docente no uso dos espazos e dos materiais do centro. Por outro lado, constatamos que o coñecemento en música non é sinónimo de coñecemento da didáctica da música na etapa infantil.

A percepción dos materiais didácticos e musicais foi analizada a través de diversas preguntas que realizadas de xeito oral, propiciaron unha resposta máis concreta e clara, xa que non sempre coñecemos o nome técnico dos materiais que utilizamos. A análise triangulada constata esta realidade. A maior parte das/os docentes de infantil descoñece os principais métodos musicais e os seus materiais, na teoría, sen embargo, utilizan un importante número deles. Isto fainos reflexionar sobre a necesidade de desenvolver un traballo formativo completo, de maneira que a/o docente dispoña de material de aprendizaxe e se constitúa como un docente activo que lle posibilite a súa autoformación. Doutra xeito, obtemos docentes repetidores de experiencias pasadas, que non sempre responden ao ideal da educación.

A experiencia é un factor básico na formación docente en materiais musicais na etapa. O primeiro contacto con estes materiais didácticos e musicais dependen do que cada docente atope nos centros educativos aos que acceden. É importante salientar que, en ámbalas dúas situacións a/o docente experimenta certo grado de inseguridade. No caso da docencia en música o seu coñecemento dos materiais didácticos e musicais é case exclusivamente a utilización do instrumental escolar (Orff).

A importancia da música é algo incuestionable para as/os docentes implicadas/os na etapa infantil. As características motivadoras da propia música e a cantidade de posibilidades formativas que ten para a nena e o neno infantil, fan dela un recurso valioso. Se ben, a súa utilización vese limitada pola falta de formación didáctica.

A formación dunha importante parte do profesorado de educación infantil é anterior á LOXSE, e polo tanto, ten especialidades diferentes á infantil ou a

especialización musical primaria e o seu coñecemento musical é mínimo. Ademais os recursos consumidos na década dos noventa era moi teórica e con baixa aplicabilidade nas aulas infantís. O profesorado de educación musical, ademais de contar cunha situación similar á da/o de infantil, atópase inmersa/o nunha formación relacionada coa LOXSE e unha formación universitaria especializada, pero sen coñecementos da súa aplicabilidade das aulas infantís. Agora ben, debemos salienta que o coñecemento musical non é tan baixo como perciben as/os docentes, pola súa mínima autoconfianza neste tema.

Os tempos e os espazos, constitúen criterios importantes para a elección e utilización de materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Os materiais son utilizados en función da aula na que se atopan e a existencia do especialista, ven condicionada pola súa dispoñibilidade horaria e a súa preferencia a determinadas etapas educativas. A utilización dos espazos e materiais priorízase nas etapas obrigatorias, en detrimento da etapa infantil e en función da/o especialista que imparte ou non, música en infantil.

Contamos cunha importante maquinaria técnica e metodolóxica (Orff, Kodály, Shaffer,...) para poñer en funcionamento a educación musical nos primeiros anos de vida da nena e o neno, porén, descoñecemos as bases prácticas para poñela a andar. A experimentación é a súa base, porén existen poucos recursos formativos actualmente dedicados a este achegamento á docencia implicada. Desde a propia formación inicial da docencia parecen estar en segundo plano estes coñecementos. Existen ámbitos puntuais, orientados á/a especialista, na maior parte das ocasións, pero descoñecidas para a mestra e o mestre de infantil.

O profesorado enquisado é consciente da existencia de materiais didácticos e musicais para a etapa infantil, e comprende que a calidade educativa pasa por recoñecer a súa importancia, e iniciar a súa análise e utilización nas aulas infantís de maneira consciente e meditada.

Atopamos tres situacións docentes diferentes, en función da experiencia: unha preocupada pola mellora docente (procura de novos métodos, experiencias novidasas, estímulos profesionais a través da reciclaxe ou da actualización científico-técnica, outra, que abre a súa experiencia aos temas de xestión, e unha terceira, polas rutinas que desemboca nunha crise profesional, onde se reducen os compromisos profesionais e mesmo se chega a abandonar a carreira. Constitúese

como unha fase de innovación, caracterizada por importantes procesos de cambio e busca de novos horizontes.

Os datos confrontados do estudo cualitativo e cuantitativo indican que non existen diferenzas significativas e que os resultados concordan, ofrecendo unhas conclusións fiables que no capítulo correspondente trataremos de expoñer.

6.5. Peche

Ao longo deste capítulo, de grande amplitude, que leva por título *Presentación dos resultados. Análise e discusión dos datos* desenvolvemos a presentación dos datos máis relevantes para este estudos. Somos conscientes de que non abordamos todo o desexa nin tampouco logramos desenvolver o estudo amplo dos aspectos etnográficos. De todas as maneiras, o exhaustivo do estudo, tanto na súa parte cualitativa como cuantitativa permiten afirmar que acadamos os obxectivos deste traballo de investigación e logramos describir con fiabilidade as características do pensamento docente dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil.

A realización do traballo desde un punto de vista fenomenográfico permitiu un achegamento á realidade desde dúas fronte tradicionalmente afastadas, achegándoas para obter unha descrición comprensiva do noso fenómeno a estudar, tendo en conta un contexto diverso e complexo, como é o ensino na etapa infantil na nosa comunidade galega, onde non é o mesmo estar nun centro de grandes dimensións onde os materiais deben ser compartidos con outras etapas ou nunha pequena unitaria, onde os materiais non chegan por simple descoñecemento do seu interese didáctico na etapa.

Neste capítulo demos conta dunha descrición da percepción da/o docente que exerce música na etapa infantil, preguntámonos pola súa formación inicial e continua e tentamos comprender a súa realidade histórica recente para achegarnos ás súas necesidades. Deste xeito, acadamos o obxectivo de coñecer a súa percepción dos materiais didácticos e musicais. Antes, debiamos ter en conta que sabían deles, de que maneira percibían o coñecemento da música na etapa infantil.

Os resultados pasaban por ter en conta os factores da percepción docente: a formación (en canto ao coñecemento), a experiencia (en canto á utilización) e a importancia (valoración) da música e dos materiais didácticos relacionados co seu ensino na etapa infantil.

Desde a análise cualitativa, descubrimos algúns perfís docentes que inflúen na súa percepción dos materiais, analizamos algunhas realidades individuais de Galicia, para finalmente procurar unha idea conxunta e completa da realidade da/o docente que imparte contidos musicais na etapa infantil, interesándonos o material musical.

CONCLUSIÓNS – A MÚSICA A TRAVÉS DOS MATERIAIS

“Me gustaría ver que dejamos de manosear torpemente los sonidos
y comenzamos a tratarlos como objetos preciosos.
Después de todo, no hay dos sonidos iguales, y,
una vez emitido, el sonido se pierde para siempre
– a menos que lo recordemos – .”

R. Murray Schafer (1972, p. 30)



Camiño Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

Introdución

Noutras profesións como a escultura, por exemplo, o material é o primeiro aspecto que a/o artista considera no momento de pensar o proceso que lle levará a realizar unha peza: antes de picar na pedra analiza cada beta, observa o movemento da rocha e precisa as súas cualidades. Considera se o contido (idea artística a plasmar na pedra) vai ser ben expresado a través do material (pedra) escollido, pero sobre todo, se soporta/achega o que a/o artista quere amosar ao mundo (isto é: se é o máis apropiado para a expresión artística inspirada). Na música, a/o compositora/r ou intérprete analiza, antes de nada, os aspectos da súa obra, o seu significado, as características do movemento sonoro, das sensacións e as súas posibilidades sensoriais, motoras, sensitivas e sentimentais (isto é: as súas posibilidades en relación co material co que vai facer música e viceversa, e o sentido da súa efímera expresión nas consecuencias do público ao que se dirixe nun instante musical). En educación debera ocorrer algo semellante.

Esta investigación, nace desta preocupación polo material como obxecto de investigación para a acción consciente e crítica do acto de educar. Nace da observación da falta dese interese (cando menos, aparente) polos materiais cos que se fai educación. Polo xeral, a/o profesional docente cuestiónase pouco polo material didáctico co que traballa. En demasiadas veces, nin tan sequera é decidido por el. Con este traballo queremos ofrecer a nosa particular “morea de lambetadas” para a creación e desenvolvemento de propostas de achegamento ao coñecemento e uso dos materiais didácticos e musicais na educación infantil, e tamén nas etapas sucesivas, co propósito de ampliar a valoración que se ten deles. A realización deste estudo, en relación ao discurso do traballo, propiciou a consecución de tres obxectivos importantes:

- ✓ tomar en valor o material didáctico e musical, na súa extensión total, e non só no seu aspecto relacionado cos avances tecnolóxicos das últimas décadas, ou en relación ao seu aspecto didáctico (senón tamén formal, físico, etc.), social ou cultural.
- ✓ desenvolver un proceso de análise da situación docente relacionado co coñecemento, uso e avaliación dos materiais didácticos e musicais, para os primeiros momentos da súa aprendizaxe (educación infantil).

- ✓ abordar un proceso de reflexión sobre a necesidade de avanzar na formación e creación de espazos docentes de diálogo para o desenvolvemento da infancia a través dos materiais didácticos e musicais.

Esta parte que aquí acometamos é o colofón de todo un proceso, longo pero entusiasta: **As conclusións**, que son a parte máis íntima dun traballo de investigación. A elas chegamos só unha vez que comprendemos o significado dos pasos dados anteriormente. Así e todo, conforman tamén a parte máis visible, a beira na que todas/os asoman para escudriñar lizgairos en que atinaron os acontecementos dun traballo profundo de reflexión. A finalidade desta investigación foi eminentemente pragmática, fundamentada nunha base teórica de sustentación que procuramos dera sentido a dito traballo, pragmática no desenlace que propón o saber dun coñecemento sobre a percepción dunha temática de interese.

A percepción docente dos materiais didácticos e musicais ven condicionada por diversos factores, entre eles (deixamos constancia neste estudo) a utilización que se lles fai nas aulas (acceso, coñecemento,...), os espazos educativos, a tipoloxía de materiais (auditivos, impresos,...), a colaboración docente, etc. Dentro desta enorme diversidade de posibilidades, a formación docente xoga un papel importante, xa que, desde as especialidades propiciou o desenvolvemento dun coñecemento didáctico da música. Quixemos establecer a conexión entre educación musical e docencia na etapa infantil, para chegar a comprender o fenómeno dos materiais didácticos e musicais a partir da análise da percepción docente.

Esta parte, remate da investigación, abarca catro puntos cos que trataremos de responder aos obxectivos propostos durante este proceso indagador, de maneira clara e directa. En primeiro lugar, daremos conta das principais conclusións do estudo en relación aso obxectivos formulados na investigación, neste punto recolleemos os cabos aos que chegamos unha vez que resolvemos a parte empírica deste estudo. En segundo lugar, exporemos a nosa propia apreensión acaecida durante o proceso de deslumbramento, planificación, desenvolvemento, consecución e escrita deste traballo. En terceiro lugar abordaremos o punto sobre “As liñas de investigación alternativas”, apartado no que agrandamos o noso fitoiro para preguntarnos, de maneira alegórica, como tería sido o estudo de realizalo desde outras estratexias metodolóxicas, ou mesmo, desde outro punto epistemolóxico do estudo dos materiais. Por último, quixemos escribir “Regueiros da percepción docente adecuada dos materiais didácticos e musicais”, con algunhas ideas para o desenvolvemento formativo en materiais didácticos relacionados coa música, na procura da nosa dádiva á mellora

docente dos materiais, e en consecuencia do desenvolvemento do seu labor na etapa infantil, na parcela musical.

A.- Síntese das respostas ás preguntas da investigación

A continuación tentaremos dar resposta, sintética, aínda sendo conscientes das limitacións da realización de redución que supón a síntese.

- **Que materiais didácticos e musicais son percibidos pola docencia na etapa infantil en función da súa especialidade (infantil e musical)?**
 - Perciben mellor os máis coñecidos, estes responden, polo xeral, a aqueles que aprenderon na súa formación e aqueles aos que teñen acceso.
 - Esta formación é a inicial, na continua é mínima ou inexistente.
 - Os materiais máis coñecidos e aos que teñen acceso son os impresos habituais (manuais e fichas) e o instrumental Orff.
- **Que percepción teñen as/os docentes dos materiais didácticos e musicais en función da súa especialidade (infantil e musical)?**
 - A/O docente especialista en infantil percibe mal os materiais, e solventa esta cuestión con creatividade e materiais de refugallo e instrumentos de uso cotián (folclore, xoguetes, etc.).
 - A/O docente especialista en música percibe a maior parte dos materiais como coñecidos, pero na etapa infantil non os utiliza, na súa maior parte, por consideralos inadecuados.
- **Existen diferenzas na percepción dos materiais didácticos e musicais que amosan as/os docentes en función da súa especialidade (infantil e musical)?**
 - Si existen diferenzas no coñecemento e utilización.
 - As/Os docentes de infantil carecen de coñecementos sobre os materiais.
 - As/Os docentes de música carecen de coñecementos sobre a didáctica dos materiais na etapa infantil.
 - Non se aprecian diferenzas na valoración dos materiais. Os dous tipos de especialistas perciben que os materiais e a música son importantes na etapa infantil.

En relación á organización de centro:

- **A dispoñibilidade de recursos materiais de música é sinónimo dun axeitado aproveitamento dos mesmos nas aulas (musical/infantil) polas/os cativas/os?**
 - Non, pero a súa presenza aumenta as posibilidades de utilización.
- **A percepción docente mostra unha posición sobre os materiais didácticos e musicais, relacionada co desenvolvemento didáctico realizado nas aulas?**
 - Si, ter coñecemento sobre o desenvolvemento didácticos dos materiais didácticos e musicais mostra unha posición positiva sobre os materiais didácticos e musicais, e viceversa.
- **Os aspectos organizativos (colaboración, tempo, espazo): inflúen no coñecemento e utilización dos materiais didácticos e musicais nas aulas infantís?**
 - A colaboración inflúe no coñecemento e utilización dos materiais. A participación na avaliación de materiais, na elección dos mesmos, etc., posibilita compartilos e o diálogo posibilita valoracións, compartir experiencias, en definitiva, aprender e mellorar no desenvolvemento docente.
 - O tempo dedicado ao ensino musical na etapa infantil inflúe na apreciación dos materiais, e polo tanto, na consideración de adquirilos, de telos ao alcance, etc.
 - O espazo dispoñible para o desenvolvemento didáctico e os lugares de almacenamento dos materiais didácticos e musicais propician que se utilicen ou non. Un condicionante importante é continuar considerando as aulas como espazos persoais de cada docente, e vetados para as/os compañeiras/os da profesión.
- **A coordinación docente propicia o coñecemento e utilización dos materiais musicais?**
 - Si, aínda que os tempos son moi baixos, para chegar a desenvolver reflexións profundas e útiles no desenvolvemento da didáctica musical a través dos materiais.
 - Si, aínda que o desenvolvemento de grupos de traballo docente de docentes especialistas de infantil e música podería propiciar un enriquecemento da aprendizaxe.

En relación á didáctica musical:

- **A utilización e valoración dos materiais musicais depende do coñecemento que se teña deles, e está relacionado, entón, coa cantidade de materiais musicais que atopamos nas aulas e co coñecemento que se ten do material musical?**
 - Si, o coñecemento será maior canto maior sexa o seu uso. Polo xeral, a cantidade de materiais nas aulas infantís é escaso, e nas aulas de música é maior, pero insuficiente.
- **A importancia da música na primeira infancia reflíctese, nos materiais que coñece o docente do noso estudo, a través da utilización dos mesmos, en relación a criterios de cantidade, calidade e coñecemento dos recursos para a súa utilización nas aulas infantís/de música?**
 - Non, a importancia da música é inversamente proporcional á utilización dos materiais. O que indica que a teoría está ben aprendida, pero a práctica non está adecuadamente asumida.

En relación ao coñecemento dos materiais:

- **As variables persoais (idade, sexo, lugar) e profesionais (especialidade, experiencia, posto laboral) do docente inflúen no coñecemento dos materiais e na súa percepción?**
 - As variables significativas son as profesionais (especialidade, experiencia e posto laboral), que marcan diferenzas importantes.
 - A idade, o sexo e o lugar, resultan ser, an ocasións, curiosas, pero non significativas.
 - A menor idade maior formación inicial en materiais musicais (fruta doce, pandeireta, etc.). Posiblemente un condicionante socio-cultural é o desencadeante da diferenza (gusto musical, apreciación da cultura galega, etc.).
 - O sexo, é unha variable xeral que discrimina ao sexo masculino, minoritario en infantil e primaria, pero sobre todo en infantil, cunha presenza mínima.
 - Respecto do lugar, no interior apréciase unha maior utilización dos materiais didácticos e musicais, posiblemente pola menor ratio de alumnas/os, e igual número de materiais que na costa. No rural, o coñecemento e utilización é menor,

o que está relacionado coa baixa experiencia (na xente nova) e formación (na xente de máis idade) da docencia.

- **Os mecanismos de formación propician o desenvolvemento musical na etapa infantil a través dos materiais?**
 - Na formación inicial, en parte.
 - Na formación continua, non.
- **A característica da lingua inflúe no emprego dos materiais didácticos e musicais nas aulas infantís/de música?**
 - Si, a sensibilización pola lingua, polo xeral, conleva unha apreciación da cultura e sociedade galega como signo de identidade o que propicia o coñecemento, utilización e valoración das súas músicas, sons e bailes.

Ademais, durante o desenvolvemento da investigación apareceron outra serie de preguntas ás que consideramos de interese dar unha resposta breve, pola súa relación co estudo, e a pesar de non estar contempladas inicialmente nel:

- ✓ **A percepción docente, mostra unha posición crítica dos materiais didácticos e musicais? Está relacionada co desenvolvemento didáctico realizado nas aulas?**

A percepción docente responde a uns condicionantes (preparación, formación, contexto socio-cultural e escolar, etc.) que posibilita unha posición crítica dos materiais didácticos e musicais, en función dos coñecementos adquiridos en relación a eses condicionantes.

Neste sentido, a percepción docente está en relación co desenvolvemento didáctico realizado nas aulas.

Os resultados da investigación indican que a percepción docente dos materiais didácticos e musicais sobre o seu coñecemento é pobre, sendo a súa valoración alta. Isto está condicionado polo coñecemento dos materiais e as relacións que se establecen entre o profesorado no contexto en que desenvolve o seu labor docente.

- ✓ **Reflictese nos materiais que coñece o docente do noso estudo, a importancia da música na primeira infancia a través da utilización dos mesmos, en relación a criterios de cantidade, calidade e coñecemento dos recursos para a súa utilización nas aulas infantís?**

Non se reflicte nos materiais que coñece a importancia da música, que tamén percibe deste xeito o docente, pero que descoñece unha parte importante dos materiais, a súa utilización na infancia e as repercusións nas aprendizaxes futuras, musicais ou non.

- ✓ **A dispoñibilidade de recursos materiais de música é sinónimo dun axeitado aproveitamento dos mesmos nas aulas infantís?**

A dispoñibilidade dos materiais non é sinónimo dun adecuado aproveitamento dos mesmos. Hai constancia de que os materiais didácticos e musicais están a disposición do centro, así e todo a xestión dos materiais non é a adecuada, e segue unha tradición docente individualista, en soidade e descontextualizada ao alumnado e as súas necesidades e intereses.

- ✓ **A administración e os estamentos competentes desenvolven os mecanismos de formación adecuados en relación ao desenvolvemento musical na etapa infantil?**

Non, as zonas rurais seguen a ser, con diferenza as máis desprotexidas. Ademais, aínda coñecendo a existencia de mecanismos de selección e estudos sobre o tema dos materiais, os diversos sistemas formativos seguen a establecer mínimas conexións, priorizando os materiais estandarizados polas editoriais (os que se subvencionan, maioritariamente). Os CFR desenvolven traballos conxuntos entre docentes, pero o labor dos materiais, a pesar de ser un punto dos máis solicitados, non é un aspecto cuxa avaliación regrese á docencia, para a súa autoaprendizaxe profesional.

- ✓ **A utilización e valoración dos materiais musicais depende do coñecemento que se teña deles? está relacionada, entón, a cantidade de materiais musicais que atopamos nas aulas co coñecemento que se ten do recurso musical?**

Tal e como indican outros autores (Cabero, 2007) a utilización dos materiais propicia a súa mellor avaliación. Agora ben, como destacan outros (Area, Parcerisa e Rodríguez, 2010), a utilización das guías de avaliación de recursos debera ser un aspecto a ter moi en conta na formación docente.

- ✓ **Os condicionantes persoais (idade, sexo, lugar) e profesionais (especialidade, experiencia, posto laboral) do docente, inflúen no coñecemento dos materiais e na súa percepción?**

Os aspectos persoais e profesionais afectan ao coñecemento dos materiais, a súa predisposición ao coñecemento dos mesmos e polo tanto á súa utilización e valoración dos mesmos.

Neste sentido, os mecanismos de formación e preparación docente deberan de telos en conta.

En pleno século XXI e logo de algo máis dunha década con formación non universitaria en música de maneira obrigatoria e interesante, os mecanismos de formación inicial da docencia deberan de mellorar o seu currículo universitario, e empezar a dar prioridade á formación en didáctica, na selección de materiais, nas pedagogías musicais, etc.

- ✓ **Os condicionantes dos materiais (coordinación, tempo, espazo e lingua) de que maneira inflúen no seu emprego nas aulas infantís?**

O organización dos centros é un aspecto que forma parte da acción docente. Preparar unha formación inicial adecuada é fundamental, pero propiciar movementos de mellora entre a docencia en activo propiciará resultados máis significativos no emprego dos materiais. É necesario un cambio de acción na docencia que só é posible desde dentro.

A docencia entre 21 e 34 anos ten unha preparación docente e musical máis axeitada á docencia musical na etapa infantil, posiblemente pola formación non universitaria adquirida a partir do sistema educativo implantado na LOXSE, que supuxo melloras na educación musical, desde a primeira etapa.

✓ **A coordinación docente propicia a utilización dos materiais musicais?**

Os resultados desta investigación indican que a colaboración docente é un dos mellores mecanismos de aprendizaxe profesional no ensino, tamén na utilización dos materiais didácticos e musicais.

B.- Os obxectivos e as conclusións da investigación

O obxectivo principal desta investigación foi **coñecer a percepción das/os mestras/es que dan música en educación infantil, en termos de coñecemento, uso e valoración, a redor dos materiais musicais que poden empregarse para estes fins educativos**. Para acadar dito obxectivo, necesitabamos desenvolver outro, que considerabamos antecedente, e que consistía en **delimitar, definir e tipificar os materiais educativos musicais**, e que, en sí mesmo xa constituía un reto de investigación independente ao que dedicamos este estudo. En calquera profesión é importante coñecer os materiais cos que conta o profesional:

“La complejidad de las decisiones que el profesorado debe adoptar tanto en el proceso de planificación como en el de puesta en práctica de la intervención educativa, hace necesario contar con el apoyo de instrumentos específicos: los recursos materiales.”

Escamilla (1993, p.33)

Dedicamos unha importante parte deste estudo ao “Capítulo III”, no que tratamos de expor os achados máis fundamentais sobre os materiais existentes, para desenvolver unha concreción dos materiais didácticos e musicais que serían obxecto do noso estudo. A descrición obtida xirou ao redor dunha serie de criterios definitorios relacionados cos aspectos curriculares, a divulgación dos materiais didácticos e musicais e un interese musical demostrado deles. A clasificación dos materiais veu condicionada, entre outros aspectos, que tivemos en conta, polo o seu interese, as cualidades dos materiais, o acceso e coñecemento, así como pola súa utilización nas aulas. Desta maneira, chegamos á definición de cinco tipos de materiais didácticos e musicais fundamentais:

1. *os materiais curriculares impresos.*
2. *os materiais de apoio á aprendizaxe musical.*
3. *os materiais sonoros.*
4. *os materiais audiovisuais e TIC.*
5. *outros materiais.*

A consecución do obxectivo principal desta investigación pasa por analizar a percepción docente dos materiais didácticos e musicais, definidos no estudo previamente, en canto á formación, á preparación docente (inicial e continua), e o coñecemento das inquiredanzas que poden levar o mestre e mestra a interesarse pola súa formación continuada no uso dos materiais no traballo musical en educación infantil, etc., así como tamén, tivemos en conta, os condicionantes do propio labor docente en relación a eses materiais, como pode ser o espazo, o tempo, o currículo, a colaboración docente, a selección dos materiais, a organización ou a propia normativa do centro educativo, e aspectos das características dos materiais, como o método, a lingua ou o son, entre outros.

Formulamos, entón, unha serie de obxectivos máis concretos, coa intención facer abordable aquel obxectivo principal *sobre a **percepción docente (coñecemento, uso e valoración) dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil***. Estes obxectivos son:

- ✓ realizar un discurso descritivo e interpretativo a redor dos materiais didácticos e musicais para educación infantil, poñendo de manifesto algúns indicadores de necesidade docente respecto dos materiais musicais, pola súa incidencia ou escasa presenza no estudo, proporcionando información útil a ter en conta nas etapas de profesionalización e formación continua.
- ✓ analizar as percepcións da docencia na etapa infantil que imparte música e interpretar as diferenzas en relación á formación, coñecemento, uso e valoración que xiran a redor dos materiais musicais, das/os especialistas de música e de infantil.
- ✓ coñecer a percepción docente da súa preparación musical para impartir música en educación infantil a través dos materiais didácticos e musicais:
 - a. coñecer a percepción dos mestres e mestras sobre os materiais existentes nas aulas para impartir música na etapa infantil.
 - b. coñecer a percepción dos mestres e mestras en canto á importancia da súa formación nos materiais e o seu emprego na primeira etapa educativa.
 - c. analizar a situación docente, en relación aos materiais de música que teñen nas aulas infantís, en función da especialidade impartida.
 - d. comprender os resultados da análise da percepción docente dos materiais musicais empregados nas aulas infantís.

- ✓ propiciar innovacións educativas, en relación aos materiais musicais, a partir da análise da percepción docente desde a perspectiva da práctica dos materiais didácticos e musicais (contextual, persoal e colectiva).

Ao longo deste traballo, realizamos unha análise pormenorizada en función do contexto da investigación. Era importante para nós aclarar, o máis posible, as circunstancias das/dos docentes das/os que pretendiamos analizar a súa percepción, xa que doutra maneira a análise resultante sería riscada e pouco realista, de aí tamén, o interese por desenvolver unha investigación que combinase diferentes técnicas de achegamento ao obxectivo de investigación (cualitativas e cuantitativas) para o coñecemento da percepción docente. O contexto da nosa investigación foi achegado á nosa realidade docente e persoal, polo que non resultou complexo comprender as diferentes situacións que podiamos atopar na docencia. Así e todo, o nivel de subxectivación non sempre permitiu ver o que tiñamos diante, aspecto que facía precisa a utilización combinada desas técnicas para o contraste da información recollida no estudo.

A diferenza máis significativa que atopamos (ademais, de esperada) tivo que ver coa preparación e formación docente. Na etapa infantil, na actualidade do estudo (a partir da incorporación das especialidades xerminadas coa LOXSE), conviven no mesmo desenvolvemento do currículo musical, docentes da especialidade de infantil e docentes da especialidade musical primaria, por diferentes circunstancias e causas, que propician a aparición de diferentes consecuencias, tamén, na percepción dos materiais didácticos e musicais.

Nas seguintes páxinas, á vista dos resultados da investigación e dos seus obxectivos que pretendiamos, formulamos unha serie de conclusións xustificadas, nas que desembocan as reflexións dos resultados deste traballo de investigación. Estas conclusións atópanse en conexión cos obxectivos que formulamos para este estudo.

CONCLUSIÓN 1ª: A preparación e formación previas inflúen na percepción docente do coñecemento, uso e valoración dos materiais didácticos e musicais.

Este estudo revela que a percepción docente dos materiais didácticos e musicais está vinculada á formación previa, sobre todo, é valorada a ensinanza musical tradicionalmente asociada ao talento e ás aptitudes na aprendizaxe temperá (conservatorios e escolas de música, principalmente). Esta percepción, sobre a preparación musical, dificulta unha apreciación positiva das posibilidades, propias e alleas, na procura de profesionais competentes para impartir a música na etapa infantil. É necesario un cambio nas expectativas musicais persoais, estudos recentes

sobre o desenvolvemento musical indican que todas/os podemos achegarnos á música independentemente das nosas aptitudes/capacidades iniciais.

Os resultados descubren, ademais, a necesidade de abordar a pedagogía musical nos centros especializados de música (conservatorios, escolas de música e mesmo nas universidades), tradicionalmente baseados na preparación da adquisición de destrezas instrumentais talentosas, así como tamén, unha maior atención á formación específica do profesorado, tendo en conta os materiais didácticos e musicais desde un punto de vista didáctico do ensino musical.

A aparición da especialidade musical na etapa de primaria e a implantación definitiva da etapa infantil, asignándolle a mesma importancia curricular que ás etapas posteriores (a partir da LOXSE) supuxo un importantísimo avance para a educación infantil e musical nesta etapa inicial. Porén, este estudo mostra que a formación musical docente recibida nos maxisterios, para o desenvolvemento da etapa infantil, non inflúe de maneira significativa na percepción docente dos materiais, e é considerada como moi deficiente (desde o punto de vista docente), facéndose necesaria unha revisión dela, así como unha aposta firme pola música no ensino infantil e nas etapas posteriores.

Nos últimos anos asistimos a proliferación de escolas municipais relacionadas intimamente co folclore galego (bandas de gaitas, bandas de música, agrupacións de baile tradicional, actividades extraescolares de pandeireta, asociacións socio-culturais vinculadas á música, etc.), o que, por unha banda, facilita o achegamento á música á comunidade en xeral, desde un punto de vista socio-cultural moi enriquecedor, e por outra banda, posibilita a aprendizaxe musical dun xeito lúdico e integrador, o que anima a máis persoas a achegarse a este fenómeno de maneira cultural e lúdica. Apreciamos positivamente, no estudo, a percepción da preparación e formación musical que teñen as/os docentes que asisten ou asistiron a este tipo de aprendizaxe musical, se ben, recoñecen unha carencia no coñecemento dos contidos básicos relacionados coa teoría musical e/ou un desenvolvemento teórico-práctico completo dun instrumento musical, así como a falta de nocións básicas de acústica, entre outros aspectos.

Un maior coñecemento do desenvolvemento destas actividades (tanto relacionadas co ensino formal como non formal) podería ofrecer unha visión máis ampla dos aspectos de intervención, en canto ao desenvolvemento musical da/o docente que imparte música na etapa infantil (e posteriores etapas educativas) en aras da procura dunha mellora da súa percepción da preparación e formación musicais.

Por último, é importante facer notar no tema da autoformación, gran o descoñecemento das/os docentes da existencia de revistas especializadas en investigación musical.

CONCLUSIÓN 2ª: O tipo de materiais didácticos e musicais utilizados é diferente, en función da especialidade docente que imparte os contidos musicais na etapa infantil (preparación e formación) e as súas variables (centro, lugar e idade).

A utilización ou non dos materiais didácticos e musicais está en estreita conexión co coñecemento deses materiais por parte das/os docentes do noso estudo. Podemos pensar en dúas causas:

- A formación recibida sobre a utilización dos materiais.
- A experiencia, como factor de percepción, no uso dos materiais.

Ademais, o estudo revela algunhas as causas da utilización ou non destes materiais:

- A súa facilidade na utilización.
- O acceso ao material e á formación.
- A popularidade e/ou actualización do material.
- A necesidade na utilización do material con fins educativos.

En xeral, a/o docente de música percíbese como mellor preparado que a/o docente de infantil, o que indica que a súa formación e experiencia en materiais é mellor ou cando menos maior, e inflúe positivamente na súa percepción. Isto indica, a súa vez que, a formación e preparación didáctica musical no maxisterio infantil, carece ou é insuficiente no relacionado cos materiais didácticos e musicais. É necesaria unha avaliación desta formación para coñecer a súa adecuación no ensino infantil.

Neste sentido, observamos a evidencia de que os coñecementos en materiais musicais e na súa didáctica é diferente en relación á formación recibida nas especialidades do maxisterio, ademais, a experiencia na manipulación dos materiais é tamén disitinta segundo esta especialización (tendo en conta a análise da percepción realizada neste estudo). Polo tanto, existe unha relación significativa entre as diferencias na percepción e os factores descritos.

A conclusión máis destacable é que a/o docente na etapa infantil dá predominio aos materiais de escritos e simbólicos, máis que aos representativos ou directos, ademais, utiliza materiais cuxa percepción predominate está no sentido da vista, máis que a utilizar outras canles perceptivas.

Finalmente e en relación a este punto, o estudo mostra diferenzas interesantes entre as/os docentes en función do centro, o lugar de traballo e a idade da/o docente:

O tipo de centro, propicia ou non o encontro de diferentes especialistas (no noso caso, mestras/es de infantil e mestras/es de educación musical primaria), exercéndose diferentes maneiras de comunicación entre elas/es.

O lugar de traballo inflúe na ratio do alumnado e a cantidade/calidade dos materiais e nas posibilidades de formación continua da/o docente que exerce neses lugares. Ademais, a circunstancia da idade soe estar ligada ao lugar (dependendo da experiencia e a incorporación laboral). É necesario un reaxuste no proceso do desenvolvemento de actividades formativas e colaborativas entre as/os docente, en función de cada circunstancia, rural ou urbana.

Os resultados deste estudo descubren algunhas apreciacións interesantes sobre as tecnoloxías na aula de infantil, para o ensino musical. Consideramos que o seu uso nas escolas debera suscitar unha revisión do seu coñecemento, percepción docente e valor cultural, entre outros aspectos a considerar:

- existen materiais moi específicos da música (por exemplo, os elementos MIDI ou os materiais dos métodos musicais), que precisan dunha incorporación nos centros educativos, polas súas posibilidades formativas e didácticas.
- existen materiais que merecen un capítulo aparte, pola súa actualidade social e cultural nas/os nenas/os e pola súa importancia na adquisición de capacidades, valores, e competencias (por exemplo, os videoxogos comerciais).

Nos seguintes epígrafes, expoñemos ás conclusións particulares, acadadas en función da tipoloxía de materiais descritos neste estudo.

Os materiais musicais relacionados co movemento son utilizados pola maior parte do profesorado, independentemente da súa especialidade.

Con respecto á análise da percepción dos **materiais de apoio relacionados co movemento**, case o 90% da **docencia de música** utiliza estes materiais fronte a cerca do 80% da **docencia de infantil**. Agora ben, constatamos que a súa utilización ten que ver máis cun tema de atención e control que cunha actividade relacionada coa aprendizaxe musical.

O estudo indica que espazo e o acceso aos materiais son os condicionantes que máis afectan ao desenvolvemento de actividades musicais relacionadas co

movemento, en función da percepción docente que, se ben, en xeral móstrase conforme co que hai destacamos algúns inconvenientes:

-o profesorado destaca a necesidade de insonorizar os espazos para o uso musical e relacionado co movemento.

-o profesorado de infantil destaca a necesidade de dispor de materiais musicais suficientes e a elevada ratio que imposibilitan o desenvolvemento destas actividades con normalidade.

-o profesorado de música destaca a necesidade un espazo propio para o ensino musical das/os nenas/os da etapa infantil. Polo xeral, dipoñen de espazo apropiado para o ensino musical na etapa primaria, pero este tipo de espazos, en relación á súa disposición, organización e tipo de mobiliario, non é adecuado para o alumnado infantil.

Os materiais curriculares e impresos son os máis coñecidos e utilizados polas/os docentes que imparten música na etapa infantil, independentemente da súa especialidade. A segunda tipoloxía de materiais máis utilizada ten que ver cos medios audiovisuais e as TIC.

Este estudo revela que a percepción da/o docente en relación aos materiais é negativa, respecto dos materiais curriculares impresos relacionados coa música na etapa infantil. Así e todo, a maior parte das/os docentes indican que os materiais no seu ensino musical son importantes ou bastante importantes. O profesorado de música perciba a música como un elemento importante dentro da aprendizaxe xeral do neno e da nena máis que a/o profesora/o de infantil. Polo xeral, a percepción da/o docente de música en relación aos materiais curriculares e impresos é máis negativa que á da/o mestra/e de infantil.

Por unha banda, este estudo mostra que as dúas especialidades utilizan o mesmo tipo de materiais musicais, predominantemente, os materiais impresos e curriculares. As/os docentes de infantil utilizan preferentemente as unidades didácticas e as guías globalizadas, a pesar de que, segundo o estudo, son conscientes da baixa calidade musical que ofrecen. O profesorado especialista de música, utiliza preferentemente material de elaboración propia, así como manuais específicos de aprendizaxe musical. A causa pode deberse a que son os materiais máis coñecidos tradicionalmente pola/o docente, ademais da existencia escolar do predominio do traballo escrito sobre outras formas de coñecemento, sobre todo no que se refire á aprendizaxe musical na infancia.

Os resultados do estudo indican que a/o docente de infantil comprende que a música é unha tarefa importante e que lle corresponde, porén non ten mecanismos para a selección dos materiais, e non atopa material de calidade musical entre os seus materiais aos que ten acceso (editoriais, etc.), a non ser que utilice material especificamente musical (o 50% utiliza manuais de música e o 40,85% programas especificamente musicais). Mentres, a/o docente de música non soe utilizar os materiais dirixidos á infantil, só o 8% utiliza a guía globalizada de infantil, o estudo revela que, polo xeral, descoñece como son, a non ser que a/o docente especialista de infantil lle facilite algúns.

A análise dos resultados segundo a idade revela que as/os docentes que utilizan os materiais de tipo comercial, sobre todo, maiores de 40 anos:

- a guía globalizada e os manuais de música son utilizados por sobre todo pola docencia maior de 41 anos: case a metade teñen entre 41 e 51 anos e a maioría ten máis de 51 anos.
- o manuais de música utilízanos sobre todo as/os docentes de 34 e 40 anos.

Ademais, os materiais máis constextualizados e propios son utilizados por unha docencia con experiencia e polas súas características innovadoras, en relación á súa idade, entre os 34 e 40 anos:

- material de elaboración propia (o 65,83%).
- yraballo por proxectos (o 21,23%), sendo o grupo máis numeroso o que ten entre 41 e 50 anos.

O estudo revela que o tipo de centro condiciona os materiais curriculares e impresos que se utilizan. Nos CEIP o profesorado utiliza sobre todo materiais de elaboración propia, Unidades Didácticas e a Guía globalizada. Nos CPI o profesorado utiliza preferentemente as Unidades Didácticas, os materiais propios e a guía globalizada. Nos CPR destaca a utilización das unidades didácticas, das guías globalizadas e do material propio do profesorado. Nos CRA o material de elaboración propia é o que máis docentes utiliza seguido das Unidades didácticas e do traballo por proxectos e nas unitarias a maior parte do profesorado utiliza Unidades didácticas, o material de elaboración propia e a guía globalizada.

Este estudo revela un baixo uso dos materiais relacionados coa **iniciación da lecto-escritura musical** o que pode estar condicionado polo feito de ser un coñecemento legado á educación primaria.

Por outra banda, as/os docentes utilizan, sobre todo, o reprodutor de música, os contos-CD e o outros medios audiovisuais. O que menos utilizan son videoxogos e elementos MIDI, así como os materiais audiovisuais “máis antigos”. En relación aos materiais TIC máis innovadores, a pesar da importante campaña que se ten realizado nos últimos cinco anos, a súa repercusión non parece moi elevada, en relación a utilización, aínda que si teñen efectos no seu coñecemento.

Este estudo precisa que existen diferencias na utilización das TIC en función de tres xeracións de tipos de materiais identificados:

- os máis innovadores, que teñen menos de 5 anos, e aínda non son ben comprendidos dentro das aulas,
- os que teñen entre 5 e 15 anos de existencia, instaurados e utilizados de maneira máis habitual nas dentro das instalacións dos centros educativos, pero tamén de maneira persoal pola/o docente.
- e os máis “antigos”, os que teñen máis de 15, e están xa case en desuso.

O estudo mostra tamén, tendencias en relación á idade da/o docente, onde as TIC son coñecidas e utilizadas sobre todo nos momentos iniciais da docencia (28 a 33 anos) por xente pouco experimentada na didáctica que recorre a ela pola súa familiaridade e infinidade de posibilidades de autoaprendizaxe docente a través de Internet, así como por un grupo de idade maior (entre os 41 e 50 anos), xente motivada polo xeral, o que nos indica que estes materiais resultan cómodos para o seu traballo diario.

Tamén hai diferencias en relación ao lugar de traballo e o uso das TIC, que predomina na costa e nas zonas urbanas, máis que no interior, o que revela, como conclusión que o acceso a estes materiais (conexión, etc.) inflúen na súa utilización.

Ademais, dos medios audiovisuais descritos, en relación ás TIC, o uso do ordenador está bastante xeneralizado, aínda que a familiaridade cos periféricos relacionados coa música especificamente é moito menor (baesándose sobre todo nos aparatos de transmisión). Sobre todo se utiliza para preparar material impreso e na preparación de materiais audiovisuais, entre os 34 e 40 anos. Entre os 41 e 50 destaca a utilización do ordenador para a adquisición de materiais audiovisuais. No que menos se usa e na realización de actividades formativas on-line e na adquisición de materiais.

Proporcionalmente máis mestras/es de música utilizan o ordenador para as tarefas de preparación, adquisición, selección e merca de materiais musicais, excepto no que se refire á preparación dos materiais audiovisuais, onde as dúas

especialidades destacan en similar proporción. A maior parte das/os enquisados que utilizan o ordenador para as tarefas de preparación, adquisición, selección e merca de materiais musicais, teñen entre 21 e 33 anos de idade, nas tarefas relacionadas coa edición de partituras, a adquisición de material impreso, a busca e selección de materiais en Internet, a realización de actividades formativas on-line e a merca de materiais.

Como conclusión podemos dicir que o coñecemento da/o mestra/e sobre o material audiovisual e TIC, é bastante importante, pola baixa a porcentaxe media dos que deixan en branco ou descoñecen a utilización destes materiais nas aulas.

Os materiais sonoros máis sinxelos son coñecidos polas/os docentes de maneira asimétrica (en relación á súa didáctica), os materiais relacionados cos métodos musicais son practicamente descoñecidos polas/os docentes de infantil e non se utilizan polas/os docentes de música de primaria na etapa infantil.

Os materiais sonoros (de elaboración propia, maracas, sons do corpo, etc.) e o material auditivo máis sinxelos (relacionados co folclore local, a cultura local, os espazos vitais, etc.) son utilizados sobre todo polas/os docentes de educación infantil. Os materiais musicais, material impreso relacionado especificamente cos parámetros do son ou a teoría musical (láminas, imaxes, dominó de valores rítmicos, etc.) son utilizados sobre todo polas/os docentes de educación musical primaria na etapa infantil. Así e todo, a súa utilización é menor no caso dos materiais impresos, e maior, no uso dos instrumentos musicais escolares (Orff, Willems, etc.).

A percepción docente indica unha inseguridade importante na utilización dos materiais por parte das/os docentes. Por unha banda, indican que non dispoñen de material suficiente, ademais de, na maior parte dos casos, descoñecer o seu funcionamento básico relacionado co son, pero sobre todo coa súa didáctica. Desde este punto de vista, indican que utilizan os materiais de maneira libre, servíndose sobre todo da súa intuición e experiencia. Por último, o estudo mostra que a frecuencia de utilización destes materiais é insuficiente en relación á interiorización dos contidos musicais na etapa infantil.

Os resultados da análise do coñecemento dos materiais didácticos e musicais dos métodos musicais do século XX (Orff, Kodály, etc.) indican que os niveis de competencia docente son moi insuficientes, o seu coñecemento xeral é de algo máis de un terzo e a utilización destes materiais é tan só, dunha cuarta parte das/os

enquisadas/os. Algo menos da metade do profesorado especialista en música utiliza estes materiais, pero sobre todo, só o 3,70% da docencia de infantil os utiliza. Isto reforza a idea de que os mecanismos de formación entre o profesorado que imparte música na etapa infantil están sendo moi insuficientes e/ou case inexistentes.

Os materiais dos métodos máis coñecidos e utilizados son Orff e Kodály. Existen diferencias en relación ao lugar de traballo, que relacionamos sobre todo, coa idade e polo tanto, coa formación inicial recibida pola/o docente.

Entre as razóns deste descoñecemento que puidemos descubrir que o custo deste tipo de materiais condiciona a dotación dos centros. Isto implica que, onde non hai docentes de música (por exemplos, os EEI e algúns centros de interior con baixa ratio de alumando) non se dispón de suficientes materiais deste tipo, porque se dá priridade á dotación da especialidade (nestes casos, infantil).

Os resultados do estudo, revelan ademais, que os docentes sí coñecen e recoñecen a existencia destes materiais e dos seus métodos, pero non os utilizan con regularidade, e moitas veces, tampouco non se utilizan tendo en consideración a súa didáctica. Ademais, observamos que moitas/os das/os docentes de infantil que utilizan estes materiais, descoñecen o seu nome e método do que proveñen. Por outra banda, constatamos o predominio da utilización destes materiais na etapa de primaria, xa que a/o docente de música considera que a súa utilización na etapa anterior non é adecuada (percepción errónea: véxase o capítulo III, en relación aos materiais dos métodos musicais). É necesaria unha mellor e maior achega destes materiais didácticos e musicais ao profesorado que pode utilizalos.

Os materiais curriculares elaborados polo centro (os documentos do PEC e PCC) son os menos valorados polo profesorado. A música e os seus materiais teñen aquí un valor inexistente.

Segundo os datos deste estudo, aínda que a maior parte das/os docentes consideran de interese a música na etapa infantil, para moitoas esta non aparece reflectida nos documentos de centro, e son moitos os que manifestan de descoñecen o contido destes documentos no relativo á música. Estes datos revelan a indiferenza con que se vive o ensino musical na etapa infantil respecto da súa manifestación legal nos documentos de centro. Estes resultados indican que, a pesar da importancia do Proxecto de Centro (como un material curricular máis) no contexto educativo, na actualidade, a/o docente, polo xeral, vive inmerso na súa realidade momentánea, persoal e individual, sen prestar a debida atención á información que documentos deste tipo lle propiciarían para ter un coñecemento máis amplo, global e completo da

súa realidade docente, como parte da comunidade educativa á que pertence e da que forma parte.

A conclusión que podemos sacar da análise destes documentos, é que existe unha falta de cohesión importante entre o profesorado implicado na docencia musical nos centros educativos.

Para poder interpretar adecuadamente esta pregunta e as súas incógnitas, debemos ter en conta as características do propio material, o seu carácter e a percepción do seu uso, ademais das cuestións relacionadas co propio docente (e que podemos extraer dos datos analizamos antes, nestra pregunta). Pero sobre todo, valoramos as descubertas cualitativas:

- Características do material:

o a súa utilización está asociada ao control, como medio das autoridades para coñecer o centro e o seu funcionamento, máis que como documento identitario e de cohesión e comprensión da comunidade educativa.

o a súa creación está vinculada, normalmente, ao equipo directivo, quen o elabora, moitas veces, ás costas do mestre e a mestras, quen en última instancia da o seu acordo, moitas veces sen lelo (non por confianza, senón por desinterese á “burocracia”).

o É un material elaborado, en demasiadas ocasións, ás presas, e para “contentar ás autoridades” (inspección, administración,...).

- Características da/o docente:

o a tradición do mestre e a mestra en España é que “vive” a profesión, habitualmente, en soidade, sen prestar atención ao que acontece ao lado.

o os documentos de centro teñen para el/a unha percepción negativa.

o a falta de tempo e espazos de diálogo fai que as cuestións non relacionadas directamente co último nivel de concreción curricular (o da aula) perdan interese.

A **nivel xeral**, os resultados revelan que a permanencia no centro e a experiencia propician que a/o docente participe na elaboración dos documentos conxuntos do centro. Polo tanto, o estudo revela que o profesorado, como individuo social, colabora máis na medida en que convive e se sente máis seguro.

Os centros educativos nos que o profesorado máis participa son o CPR e as Unitarias. No primeiro caso, posiblemente, porque a permanencia docente, moitas veces, depende do desenvolvemento do seu labor, e o coñecemento do centro

contribúe a unha maior calidade docente. No segundo caso, posiblemente, porque as/os docentes que están nese centros son as/os únicos que poden facelo. En troques, os CPI e CEE é onde menos participan neste labor. Probablemente porque, no primeiro caso a implicación na etapa infantil é considerada, por tradición a menos importante. No segundo caso, porque debido a importancia da especificidade do alumnado que asiste a estes centros, as características contextuais e curriculares do mesmo pasan a un segundo plano.

Por último, os datos revelan que son as zonas de interior urbana e semiurbana onde máis participación hai. Onde menos é no interior rural. Como vemos a oscilación é elevada en relación á costa, onde teñen unha participación similar, en torno ao 33%.

Observamos que as variables que afectan, sobre todo, a esta colaboración son a permanencia no centro e o carácter definitivo do docente (os maiores de 40 anos si teñen colaborado de xeito significativo). Na elaboración, inflúe tamén, a situación do docente, a súa implicación e o tipo de centro.

CONCLUSIÓN 3ª: O espazo (como condicionante organizativo do desenvolvemento didáctico) inflúe no desenvolvemento do proceso de ensino e aprendizaxe infantil a través dos materiais didácticos e musicais.

Este estudo revela que, entre as causas que afectan á percepción dos materiais didácticos e musicais, analizadas no estudo, podemos considerar as seguintes, relacionadas co centro e a utilización ou non dos materiais musicais co alumnado de infantil:

- o acceso aos materiais (lugar de depósito e uso).
- a dotación das aulas (posibilidades económicas).

En relación ao centro, os espazos máis empregados son as aulas (infantil e musical), seguidas do ximnasio, o patio escolar e o salón de actos. Outros espazos como a biblioteca e os corredores son utilizados, por unha minoría, por falta de espazos propios (aula de música ou similar).

O estudo indica, que a/o docente utiliza predominantemente os espazos que ten asignados como “persoais”: a “súa” aula de infantil, a “súa” aula de música, o “seu” ximnasio, etc., e polo xeral, cústalle utilizar espazos tradicionalmente asignados a outra/o docente.

A análise detida dos resultados indica que as/os **docentes de educación infantil** atopan os materiais musicais que utilizan no ensino musical na etapa infantil, sobre todo, na propia aula infantil (o 65,10% do profesorado). Ademais, un importante número de docentes especialistas en infantil (o 49,64%) indica que estes materiais

están na aula de música. Respecto á/ao **docente especialista de música**, este atopa os materiais musicais que necesita para o desenvolvemento do seu labor, maioritariamente na aula de música (o 90,07%), mentres que un número bastante menor de docentes desta especialidade (o 21,37%) atopa estes materiais na aula infantil. Neste sentido, a aula de infantil é a que conta con menos materiais de música segundo consideran as/os docentes que imparten docencia musical nela (o 65,10% de infantil e o 21,37% de música), mentres que a aula de música é a mellor dotada, segundo todas/os as/os enquisados (o 90,07% de música e o 49,64% de infantil).

Teñamos en conta a organización do centro, normalmente é a/o docente de música quen se despraza á aula infantil, por diferentes razóns:

- As dificultades psicomotrices, que aínda manifestan as/os cativas/os de infantil, e como consecuencia para evitar os longos tempos de desprazamento que isto supón, nun tempo acoutado e normalmente breve de sesións.
- As condicións do espazo infantil, polo xeral, mellor adaptado ás sesións das/os nenas/os que a sala de música, por dispoñer de recunchos amplos e libre de obxectos para o movemento musical.

En todo caso, a maior idade (4 e 5 anos) dos nenos, o mestre de música tende a utilizar maioritariamente a aula de música, xa que dispón aquí, da maior parte dos materiais que necesita para o desenvolvemento musical e que seguramente comparte coa etapa de primaria, e mesmo coa etapa de secundaria obrigatoria (como ocorre en moitos CPI). Pola súa banda, o mestre de infantil tende a ter os recursos propios na súa aula, e que non soe “visitar” a aula de música e, polo xeral, delega toda actividade musical á/ao mestre de música que imparte a materia na etapa. A distribución a aula responde, polo xeral a organización dos espazos por recunchos e non é habitual atopar un relacionado coa música, de maneira directa. En conclusión, o acceso aos materiais didácticos e musicais, que normalmente están nas aulas de música, está restrinxido á súa utilización na propia aula de música, e polo xeral, é utilizada só pola/o especialista de música.

Este estudo, ademais, pon de manifesto unha clara dependencia docente dos espazos tradicionalmente asignados a cada unha/un. Istoponse de manifesto, ademais, na análise realizada segundo o tipo de centro, pola relación que se establecen entre as/os docentes (non é o mesmo falar dun CEIP que dun EEI, como forma de organización institucional). Asistimos nos últimos trinta anos a diferentes cambios curriculares, legislativos, docentes e mesmo organizativos, pero no relativo a

este último punto, relacionado co funcionamento dos centros, non se ten modificado a esencia do traballo docente que, a pesar das importantes innovacións desenvolvidas neste sentido, segue a ser, predominantemente un traballo en solitario.

É necesario procurar unha utilización comunitaria dos espazos, na intención docente de aproveitar os materiais e recursos do centro, entre todas/os. Pensamos que, desta maneira, tanto o acceso aos materiais didácticos e musicais (tradicionalmente e na actualidade, dispostos nas aulas de música) así como a dotación das aulas (actualmente, en función da especialidade) sería posible, ademais de factible cos recursos económicos e humanos que xa existen nos centros educativos.

Ademais, o uso comunitario dos espazos favorecería un desenvolvemento (case espontáneo, previa formación en grupos e liderazgo) de dous factores que consideramos fundamentais, na percepción docente:

- A autonomía docente, non como sinónimo de individualidade, senón como factor de integración das diferenzas formativas en aras da construción dun desenvolvemento didáctico musical compartido e unitario.
- A colaboración como o tipo de formación máis básico e fundamental, relacionado coa autoaprendizaxe en procesos de investigación-acción.

CONCLUSIÓN 4ª: O comercio, os intereses económicos e a proposta das editoriais maioritarias, inflúen na selección e utilización dos materiais, sobre os intereses didácticos.

As **conclusións** desta parte deben ser estruturadas en diferentes subapartados.

En primeiro lugar, os datos revelan que os materiais impresos editoriais gozan de maior suficiencia: Guía didáctica, o libro de fichas e o proxecto editorial, o que nos indica que os materiais máis coñecidos para a/o docente son os elaborados e validados externamente (polas editoriais), a pesar de que a súa valoración musical non é positiva. O material máis insuficiente é o que ten que ver co traballo por proxectos e o das unidades das revistas o que nos indica unha baixa renovación da información e innovación por parte da docencia enquisada. Este aspecto é tamén constatado no desenvolvemento da fase cualitativa.

Ademais, os materiais editoriais, con frecuencia están desenvolvidos por temáticas (infantil, música, coñecemento do medio,...) e polo tanto, esán asociados a unha especialidade docente en concreto, máis que á aprendizaxe de determinados contidos ou á didáctica da súa adquisición. Este estudo, revela que isto condiciona a

utilización de materiais de calidade, en relación á especialidade docente, en detrimento de aqueles que esta/e comprende como propios, por exemplo, o estudo indica que as unidades didácticas, as guías globalizadas ou traballos por proxectos (que a/o docente entende como un modo de traballar tradicionalmente asociados á etapa infantil) son utilizados pola/o docente especialista de infantil (de maneira maioritaria, máis do 80%) mentres que os manuais de música e os programas específicos de música, son utilizados polas/os docentes de música preferentemente.

A conclusión máis salientable xira a redor da resposta obtida das/os docentes de infantil, que non prestan especial atención á música nos materiais impresos, nin ao seu tratamento, mentres que, o profesorado de música si parece preocupado por este tema, aínda que non atopa os materiais adecuados no mercado, e opta pola elaboración propia destes materiais. A maior parte do profesorado de infantil que responde á pregunta indica que no seu material impreso non aparece a música como contido específico e ademais, manifesta que a música aparece de maneira pouco importante. En troques o profesorado de música indica que a música é un contido importante nos materiais que utiliza. Así e todo, un de cada cinco das/os mestras/es de música di que os materiais impresos que utiliza non contan coa música como contido específico.

Podemos ofrecer unha serie de **datos conclusivos** deste punto de análise:

- polo xeral, o profesorado non está conforme cos materiais impresos editados, pero a pesar disto segue utilizándoos de maneira maioritaria, o que parece indicar que a formación en materiais das/os docentes é moi precaria, o que impide innovar ou modificar “costumes”, en relación a dous puntos básicos:

- 1) a creación e elaboración de materiais didácticos e musicais.
- 2) a avaliación e análise dos materiais a través da utilización de guías.

- outra conclusión destacable é que no desenvolvemento dos materiais impresos nas aulas infantís, non existen acordos explícitos entre o profesorado para o desenvolvemento de materiais (elaboración e/ou avaliación).

En segundo lugar, en relación aos materiais audiovisuais e TIC revelan que este é o que máis abunda nas aulas infantís (tres de cada catro docentes considera suficientes ou máis que suficientes estes materiais). Nesta utilización dos materiais TIC, predomina o CD audio e multimedia, debido a importante repercusión no ámbito editorial e polos esforzos de mercado, así como da política educativa. Ademais, a aparición, no ámbito galego, de editoriais innovadoras (como QQQ, Kalandraka, etc.) que combinan a calidade musical, cultural e a lingua como signos de identidade

logrando materiais musicais (audiovisuais) de calidade pedagóxica e interese cultural, así como a súa adecuada publicitación, están a posibilitar unha importante incorporación destes materiais sonoros, a través das TIC.

En terceiro lugar, os materiais sonoros e relacionados co movemento teñen a súa vente en locais especializados, como as tendas de instrumentos musicais e os espazos relacionados co deporte. A súa repercusión nos ámbitos editoriais de carácter educativa é mínima, e están moi supeditados ás dotacións ofertadas pola Administración Educativa, debido ao seu elevado custe. Ademais, carecen de competencia e non sempre son fáciles de localizar.

CONCLUSIÓN 5ª: Os materiais didácticos e musicais son utilizados con diferentes dinámicas, en función da especialidade docente.

O estudo revela que a/o docente de infantil tende a utilizar os materiais didácticos e musicais, polo xeal, integrados nas tarefas globalizadas da etapa infantil, aínda que a súa frecuencia é baixa, desde un punto de interese musical. A/O docente de música tende a realizar actividades musicais soltas, sen conexión contextual, con maior frecuencia.

Os **materiais musicais no programa didáctico** da aula infantil son utilizados, sobre todo como recursos integrados nas unidades didácticas da programación xeral, e máis da metade do profesorado os utiliza aló menos unha á semana. Un de cada tres docentes utiliza estes materiais como un recurso propio e independente, exclusivamente musical, aló menos unha vez na quincena. Aló menos unha vez ao anos o profesorado utiliza os materiais musicais para a realización de eventos públicos como un recurso complementario.

A utilización dos materiais didácticos e musicais como **recurso complementario** é utilizado con máis frecuencia polo profesorado de infantil, unha vez á semana, e o profesorado de música utiliza os materiais musicais, como complemento, aló menos unha vez por quincena.

Os datos revelan que o profesorado que utiliza con máis frecuencia os materiais musicais ten estabilidade e entusiasmo, entre os 28 e os 40 anos. O grupo que utiliza con maior frecuencia (semanal) os materiais musicais, son os que teñen entre 22 e 33 anos. O grupo que menos utiliza soen ser os maiores de 41 anos, sobre todo o último grupo de idade.

En conclusión, a utilización está claramente en relación á percepción das posibilidades de aprendizaxe da música inculcadas, así como das posibilidades que ofrece a formación da especialidade da/o docente.

A utilización dos materiais didácticos e musicais como **recurso propio e independente, exclusivamente musical** é sobre todo quincenal, preferentemente polo profesorado de música. A utilización dos materiais didácticos e musicais **como recurso integrado no resto dos contidos das Unidades Didácticas da programación xeral de infantil** é utilizado pola metade do profesorado de infantil semanalmente, mentres que só unha cuarta parte do profesorado de música os utiliza quincenalmente.

A utilización dos materiais didácticos e musicais **como recurso ligado aos eventos públicos** é sobre todo trimestral, coincidindo probablemente coas diferentes festividades locais, nacionais e internacionais de interese para as/os infantés. A/O docente de infantil predomina nesta utilización de maneira trimestral, mentres que a/o docente de música no curso. Sobre todo, son as/os máis novos as/os que máis parecen utilizar a música como recurso nos eventos trimestralmente.

O lugar onde predomina utilización destes materiais ligados a eventos públicos é no rural. Posiblemente, porque existe unha maior necesidade da existencia de actividades deste tipo, que doutra maneira requiren desprazamentos ás grandes cidades, ou que non sempre son ofertadas a estas zonas.

Entre as conclusións que se destacan están as que xiran a redor da desconexión existente entre as/os docentes e á falta de coordinación, sexa polo asunto de carácter didáctico que sexa (relacionado co tempo, o espazo ou a colaboración docente).

CONCLUSIÓN 6ª: A percepción dos materiais didácticos e musicais está relacionada coa percepción docente do traballo educativo desenvolvido (coordinación, colaboración e participación).

Os datos do estudo indican que algo máis da metade do profesorado manifesta que establece acordos sobre a elección dos materiais a utilizar no centro escolar, destacando o profesorado de infantil. Tendo en conta que o ensino está baseado na utilización de materiais que posibilitan a comprensión dos distintos contidos e a súa importancia, pensamos que é un índice baixo.

Así e todo é un dato alentador, revela a importancia que poder ter a investigación acción como ferramenta de aprendizaxe docente, na constitución do pensamento docente.

Os datos indican que a situación laboral inflúe no desenvolvemento de actividades docentes compartidas, sendo o profesorado definitivo/a (algo máis da metade) o que máis participa, preto das/os provisionais. Ademais, revelan que, sobre

todo nos inicios da profesión docente, ao profesorado preocúpalle este asunto. Aspecto que nos invita a incidir formativamente ao longo da vida laboral docente, pero sobre todo, nos primeiros momentos, pola súa motivación intrínseca.

Outra conclusión importante desta parte é a falta de atención de preto da metade do profesorado, que pode deberse a condicionantes de tipo persoal e/ou profesional:

- a preocupación laboral e o acceso ao traballo.
- a inexperiencia docente, que dificulta as reflexións a redor dos materiais.
- a falsa relación entre permanencia no centro e colaboración na elección de recursos. O habitual é escoller os materiais dun curso para o seguinte entre o mes de abril e xuño.
- a falsa sensación de que “todos os materiais son iguais”.

Alomenos, algún destes catro factores propician a existencia dunha “deixadez nas responsabilidades” sobre tema, como se constata neste estudo.

O tipo de centro, desvela diferencias nesta cuestión: os CRA e os CPR teñen máis mestres que si plasman por escrito este tipo de acordos en materiais. As variables que diferencian uns centros de outros, son, por un lado a necesidade de establecer acordos unánimes (a través de súa escrita en documentos que afectan a todos) como no caso do CRA e a importancia de manter un status (tanto para mostrar á comunidade, ou para formar parte dela, como polas condicións laborais das institucións privadas do noso país).

Agora ben, nos documentos oficiais non soen quedan reflectidos os acordos, unha conclusión é que aínda que a colaboración entre docentes respecto dos materiais existe, polo xeral non queda plasmada nas actas de ciclo.

Entre especialistas (infantil e musical) a existencia de colaboración docente é baixa, o que dificulta un uso adecuados dos materiais didácticos e musicais. Os datos informan de que o profesorado non colabora porque non atopa os espazos de colaboración, coordinación ou alegan falta de tempo para o desenvolvemento destas tarefas pedagóxicas.

Das/os que colaboran destacan as/os que fan reflexións nas reunións e achegan materiais. Neste sentido, colaboran sobre todo as/os docentes provisionais, que precisan, polo xeral orientacións, e as/os que teñen máis de 50 anos, segundo o estudo, por unha necesidade de compartir, entre outras motivacións. Os tipos de centro que destacan son, obre todo, os privados e os CRA.

Responden de maneira negativa sobre todo as/os substitutas/os, seguramente pola carga do estudo que supón unha oposición, ou pola falta de cohesión no centro de traballo (debido á temporalidade da súa situación laboral). A falta de coordinación é alegada sobre todo por definitivas/os e das zonas de interior urbanas que traballan en CEIP e CEE.

Sobre todo o profesorado sente a necesidade de colaborar no deseño das tarefas, e polo tanto, ten en conta os materiais que debe utilizar. Así e todo, os datos tamén revelan que un de cada tres docentes afirma que non colabora nas decisións relacionadas co deseño das actividades de infantil.

Por último, debemos considerar a dificultade, incluso, imposibilidade real, de separar os materiais en función da súa materia (da súa base tecnolóxica) como materiais “impresos”, “dixitais”, etc. A realidade impón un xeito distinto de abordar a súa análise, a través da observación de aspectos formativos, conceptuais, didácticos, e sobre todo relacionados coa súa utilización consciente e a través dun coñecemento dos mesmos de carácter colaborativo entre as/os docentes, posibilitando un cambio na organización dos centros educativos galegos.

O tipo de actividade no que máis colaboran entre si as/os docentes é nos grandes eventos, as saídas, e no desenvolvemento das tarefas da aula.

O estudo revela que a/o docente participa no desenvolvemento de actividades conxuntas, como as extraescolares relacionadas con saídas, certames ou festivais seguidas/os das/os que colaboran preparando materiais. Isto é, en actividades do centro compartidas.

No que máis colaboran os mestres é no desenvolvemento de actividades concretas, como certames, saídas ou festivais, onde un de cada cinco dos docentes colabora nesta actividade. A seguinte actividade na que colaboran os mestres son as que teñen que ver co traballo dos nenos/as (reforzo de actividades, dinámicas de axuda en aula,...). En segundo lugar está a preparación de materiais (xogos musicais, fichas, etc) onde participa ata un 21% dos mestres da mostra. A preparación dos espazos e o apoio musical directo son as actividades nas que menos colaboran os mestres e mestras nesta etapa. O tipo de actividades nas que máis colaboran requiren, en principio, unha planificación rápida ou de curto alcance, non son planificacións a longo prazo, de feito, son realizadas de xeito bastante improvisado, en canto á planificación se refire (véxanse estudos sobre a toma de decisión docente).

Podemos comentar que a maior parte das colaboracións teñen lugar na realización conxunta de actividades relacionadas con saídas, participación en festivais

e a comunidade educativa en xeral, pero non son tantas as colaboracións dentro da actividade cotiá. Tamén colaboran na preparación de materiais (21%) e espazos (19%). Na preparación de materiais e no desenvolvemento de actividades colaboran sobre todo provisionais e en prácticas. Na preparación de espazos, no traballo cos nenos e no apoio musical destacan as/os definitivas/os e substitutas/os. Sobre todo destacan os CEE e CPR neste tipo de colaboracións. No desenvolvemento de actividades destaca tamén o CPI, e nos materiais e espazos CRA. No apoio musical destacan ademais as/os docentes dos CEIP.

A realidade é que a percepción docente analizada no noso estudo, revela unha mestra e ou mestre que mostran apreciacións da realidade particularmente contraditorias. Por unha banda, manifestan unha carencia importante no que son os materiais didácticos en xeral e musicais en particular, descoñecen os procedementos de avaliación dos recursos máis básicos e mostran, ademais, unha pasividade importante na elección dos materiais. Por outra banda, existe unha preocupación non manifesta explicitamente do tipo de formación recibida, un descontento xeneralizado da falta de mecanismos que posibiliten unha mellor comprensión dos materiais que utilizan cada día e que condicionan de maneira extraordinaria o resto dos elementos que interveñen na pedagogía docente.

CONCLUSIÓN 7ª: Os materiais didácticos e musicais son seleccionados de maneira intuitiva. As guías de avaliación de materiais son descoñecidas.

Os resultados deste estudo descubren que o profesorado desenvolve, regularmente, tarefas relacionadas coa elección dos materiais, pero esta selección é intuitiva e en poucas ocasións (segundo a percepción docente) ofrece garantías de calidade. A/O docente deixase levar, con frecuencia, polos medios de difusión dos materiais.

Neste estudo a/o docente destaca que escolle os materiais en función da súa experiencia, e non menciona as Guías de Avaliación de materiais como un procedemento de análise, porque sonlle descoñecidos. A selección dos recursos é predominante na xente nova e sen moita experiencia na docencia.

Podemos concluír, que o mestre de infantil é algo máis tradicional que o de música na elección dos materiais (en relación á utilización das TIC para buscar materiais, fronte á visita á biblioteca).

Ademais, as editoriais que ofertan os materiais nos propios centros, son influíntes na elección dos materiais que escollen as/os docentes, que con frecuencia, neste estudo, confunden innovación con novidade.

CONCLUSIÓN 8ª: O galego como indicador socio-cultural e musical dos materiais é un factor pouco valorado. A lingua predominante dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil é o castelán.

Nos materiais dirixidos á/ao docente e para o alumnado destacamos que é preciso que as políticas linguísticas teñan en conta a importancia dos materiais didácticos e musicais no desenvolvemento das linguas.

Os datos deste estudo revelan que a metade do profesorado atopa os recursos sobre todo en castelán e un só un de cada cinco docentes, en galego. Este aspecto reflicte a necesidade de reflexionar sobre as políticas de discriminación positiva do galego, xa que estes datos revelan que non gozamos dunha situación de bilingüismo, senón de forte diglosia cara ao castelán.

Ademais, os datos indican que existen diferenzas significativas no tipo de docente que utiliza o galego ou o castelán, preferentemente:

- os datos indican que atopan máis material en castelán as/os docentes que teñen entre 41 e 50 anos, e están en centros privados e CPI. Ademais, son definitivas/os e están sobre todo nas zonas urbanas.
- atópanse máis materiais en galego entre as/os docentes de música máis novas/os, que traballan nos CEE, CPI e CEIP, son provisionais e en situación temporal.

Os datos revelan, tamén, unha importante influencia da formación inicial docente, predominantemente en galego, así como, un predominio do castelán, unha vez dentro do sistema educativo. A diferenza entre as zonas urbanas e rurais segue a ser moi importante en relación á lingua dos materiais didácticos e musicais.

En ambas dúas linguas consideran que teñen os materiais máis docentes de infantil que de música.

Nos materiais dirixidos ao alumnado, os datos tamén revelaron que un 45% do profesorado atopa os recursos máis en castelán e un 23% máis en galego, a pesar das pasadas políticas de discriminación positiva do galego fronte ao castelán.

Respecto ao profesorado, pensamos que, a falta de material técnico-científico en galego da temática musical fai que, na maior parte dos casos, se non existe unha concienciación da lingua e/ou da cultura galegas, a/o docente prefere o castelán. O desenvolvemento cultural que temos vivido nas últimas décadas están a propiciar un cambio, alomenos, no aspecto cultural da unión música e lingua.

C.- Aprendizaxes da investigación

Este apartado, que aquí, nas conclusións presentamos, tenta constituír un documento que poña de manifesto as distintas apreciacións que deron lugar a aprendizaxe propia e persoal, ao longo do desenvolvemento deste traballo, e que pensamos poden resultar de interese a outras/os investigadoras/es no seu desenvolvemento científico.

Nas seguintes liñas imos realizar unha análise da nosa propia aprendizaxe, a partir do desenvolvemento desta investigación, en relación da escolla do tema, no desenvolvemento da metodoloxía, etc.

C.1.- Sobre o contexto

O fenómeno que estudamos, a percepción docente, non pode entenderse sen atender ao lugar en que nace, do que se nutre, o lugar onde é o que é: a escola.

O noso sistema educativo, a pesar das reformas importantes e innovadoras dos últimos vinte anos (frenéticas, apaixonadas, decepcionadas, intrépidas...) non cambiaron, porén, as formas de traballar na escola. Como docentes dependemos moito da experiencia para desenvolver a nosa autoaprendizaxe. Como mestras/es aprendemos moito do que nos contan, do que observamos e do que experimentamos en propia carne. Somos docentes que bebemos do noso pasado: mestras/es independentes, mestras/es solitarias/os, mestras/as desconfiadas/os do sistema, mestras/es “autosuficientes”, mestras/es “eficaces” (que non eficientes), etc. Pensamos que é urxente iniciar un verdadeiro viero autoreflexivo conducente a unha autovaloración persoal e docente positiva.

O que *somos* non o pode cambiar a formación, tal e como está concibida, por si mesma. O punto da “i” non parece que estea moi ben colocado na formación actual. Desde outra óptica, e de maneira autocuestionada, a raíz desta investigación pero de maneira tanxencial á ela, poderíamos dicir que, só a experiencia pode cambiar esta situación, só a experiencia se presenta entón como a verdadeira innovación. Neste sentido se ten traballado desde a realización dos *Practicum* na Universidade. Porén, a cuestión está no contexto de experimentación, non na maneira de formar: na maior parte dos casos non existe un asesoramento profundo, os seguimentos son ambiguos e as responsabilidades pouco aclaradas. Ao final, a futura docencia repite o que ve sen se cuestionar sequer a adecuación da súa percepción persoal e influida na

docencia futura soñada, esquecendo co tempo as características das súas expectativas profesionais e de competencia.

C. 2. Sobre o suxeito do estudo

Este traballo non é xeneralizable a “todos os contextos”, non define a “todos os mestres”, non implica “solucións rápidas ou fáciles para todas/os as/os mestras/es”, posiblemente non implique nin sequera un puñado de solucións para algúns.

Este traballo fala dunha realidade concreta, unha realidade que acontece en Galicia, e cunhas características históricas e socio-culturais particulares, que acontecen no instante mesmo de poñer por escrito a investigación (que xa dura tres intensos anos): de meditación, obxectivación, concreción, determinación, realización, avaliación e resolución escrita.

Neste traballo atopamos trazos dunha mestra preocupada, unha mestra que agarda, unha mestra que traballa día a día, unha mestra autorreflexiva. Porén é un traballo no que tratamos de debullar a realidade paralela, o pensamento docente, en xeral, e a súa implicación no desenvolvemento docente a través dos materiais didácticos e musicais na educación infantil.

A/o mestra/e de infantil e a/o mestra/e de música teñen formacións diferentes no que é o tema musical, infantil e relacionado cos materiais, sen embargo, a súa acción na aula, non é tan diferente en educación infantil. A/O mestra/e de infantil e a/o mestra/e de música diferéncianse sobre todo nos seus parecidos. Estas diferenzas son precisamente os trazos que as unen:

- As dúas presentan inseguridade no traballo cos materiais na aula infantil.
- As dúas presentan carencias nos materiais musicais que teñen á súa disposición: tanto en calidade como en cantidade.
- As dúas teñen “agora”, polo xeral, unha formación inicial diferente á que lles é asignada por acceso no sistema.
- As dúas teñen dificultades para atopar formación continua en materiais musicais dirixidos á etapa infantil.
- As dúas teñen dúbidas sobre quen é a persoa máis competente para impartir música en infantil.
- As dúas teñen preocupacións particulares sobre o seu futuro de “especialistas” que inflúe no proceso de ensino e aprendizaxe desenvolvido.

C. 3.- Sobre o obxecto de estudo

Ao longo deste traballo consultamos unha importante cantidade de estudos científicos e de calidade. Así e todo, comprendemos que unha das limitacións sobre o obxecto de estudo pode ser non ter coñecido en primeira persoa algunha destas realidades. Como efecto contrastante, procuramos atopar diferentes puntos de vista sobre cada idea exposta neste traballo: o mundo de Internet ten mudado de maneira extraordinaria este tipo de limitacións situacionais, aínda que como seres humanos precisemos explorar a realidade e non quedar no virtual, por extraordinario e veraz que poida parecer.

A conclusión máis fácil, en relación ao obxecto do noso estudo (os materiais) é pensar que non hai suficientes traballos que o definan ou que delimiten as súas posibilidades. Desde a nosa perspectiva, os materiais teñen suficiente entidade no ensino como para ser un obxecto de estudo propio dunha investigación, e son abordados en diferentes ocasións polas/os estudosos de ámbito nacional e internacional. Ademais, aínda que o estudo dos materiais segue a ser un tema non xeneralizado no ámbito científico do noso país, ao longo das últimas décadas, temos exemplos cada vez máis recoñecidos no ámbito teórico-práctico sobre todos nas Universidades.

Contamos ademais de existir organizacións internacionais con de grandes expectativas de carácter científico como IARTEM e incluso, con pequenas achegas de carácter local como os proxectos elaborados por NEG (grupo *Cavila*) nos últimos dez anos en Galicia.

Os materiais didácticos e musicais, en múltiples traballos de todo tipo e con ampla divulgación, en diferentes tipos de revistas, tense presentado *sempre* con gran virtuosidade. Os materiais musicais, son definidos, son caracterizados, son presentados *sempre* como promotores de “boas prácticas”, como adecuados para as idades temperás, como materiais con largas traxectorias, experimentados amplamente e validados por investigadores competentes, dos que todas as investigadoras relacionadas coa educación infantil e/ou musical temos falado algunha vez. Así e todo, os resultados din que, como mestras de infantil, incluso como mestras especialistas de música, sabemos moi pouco do que como docentes podemos desenvolver nas aulas con estes materiais, porque, basicamente, como docentes, descoñecemos a súa base metodolóxica, a tenor dos resultados.

Neste sentido, a disciplina da *Tecnoloxía Educativa* debe prestar atención a *todos os materiais*. Este estudo, tenta ser un punto de inflexión máis na reflexión dos materiais, sobre todo, naqueles relacionados coa educación musical.

C.4.- Sobre a metodoloxía de investigación

Unha das maiores dificultades deste traballo supúxo atopar *un modo* de entrar no pensamento docente, de comprendelo desde dentro, desde un punto de vista coherente, sendo conscientes de que tentar abarcar unha comprensión única ou total é absurdo, e partindo, ademais, dunha realidade da que a propia investigadora forma parte. Foi moi complexo, desde o primeiro momento, tentar separar a investigación da propia investigadora. A solución estaba na estratexia metodolóxica. A solución pasaba por comprenderse parte da realidade que se quería coñecer. A dificultade era manter firmes os ideais do traballo sen esmagar o pensamento propio. A fenomenografía solucionou parte do problema. A inseguridade persoal, fixo que, a base cuantitativa permanecera como un pilar sustentador dos resultados que finalmente, combinados, resultaron de boa utilidade para a investigación. A fenomenografía é unha opción: a nós supúxonos unha mirada nova, e unha porta aberta para ver o no noso propio interior sen os matices dunha observación externa. A fenomenografía é unha metodoloxía que permite ter un coñecemento detallado das formas en que se entenden os fenómenos. Propicia o coñecemento das diferentes formas en que as persoas perciben os diferentes fenómenos que as/os rodean, o cal nos permitía estudar distintos perfís docentes, tendo en conta o noso propio punto de vista, xa que esta metodoloxía non nega que existan outras formas diferentes de entender, senón que é posible, a través dela, coñecer un número limitado das que conforman a nosa realidade, a través das relacións que se establecen entre os suxeitos e o fenómeno que es estuda.

Ao longo de case unha centuria, foron moitos os esforzos dos investigadores para ir conformando paradigmas que, pouco a pouco, se foron asentando na comunidade científica e educativa como “naturais” (véxase *Capítulo IV*). A dificultade de estudar sobre o pensamento, supuxo tomar os datos con cautela, supuxo que debiamos presentarnos ante o fenómeno cos ollos pechados e coa mente aberta, porque dependía de nós, e non tanto da técnica utilizada, recoller os datos fiables: non se trataba de atopar datos obxectivos no sentido natural da ciencia. A fiabilidade estivo na forma en que nos aproximamos a esa realidade, estivo na maneira de mirala. Segundo fora a nosa lente atoparíamos ou non “bos datos”, a técnica é un límite máis

das posibilidades do estudo. A utilización combinada de varias metodoloxías é unha opción bastante difundida e, tamén, moi apropiada, no para este estudo.

O desenvolvemento dun estudo destas características, require estratexias da perspectiva sociocrítica. Consideramos que a implicación de técnicas en aparencia contrapostas ofrecía unha visión rica e máis acertada para o coñecemento dunha realidade de carácter social, como é a percepción docente. Unha investigación sobre percepción require un exercicio continuado de introspección e, ao mesmo tempo dunha análise obxectiva dos resultados obtidos. Non sempre o que é parece, nin o que parece é. Por iso, un desenvolvemento compartido de técnicas obxectivas e subxectivas, de carácter social, pareceu, desde o primeiro a opción metodolóxica máis acertada. A dificultade tornouse impresionante, ao ter que achegarnos, por igual, a dúas técnicas das que a experiencia nunca parece suficiente para acadar os retos propostos de maneira tan ilusionante ao primeiro.

C. 5.- Sobre a propia investigación

A realidade é que non imaxinamos que teríamos chegado ata aquí, logo dos múltiples bandazos dolorosos, de tomar carreiros sen saída e de seguir atallos enganados. O pensamento docente foi o camiño que decidimos percorrer para comprender a importancia, necesidade e utilidade dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil, a primeira, a máis fráxil. Despois do pensamento todo é posible, sen el, nada é.

A deficiencia inconsciente dos materiais musicais na que vive a/o docente en infantil foi a primeira motivación investigadora, o que nos fixo facer a pregunta máis normal dunha/un nena/o de cinco anos: *por que?*

A percepción docente dos materiais didácticos e musicais resultou ser un sendeiro de paixón, complexo e doente para unha investigadora que non sempre podía estar de acordo cos resultados obtidos, porén tiña que aceptalos, unha vez contrastada a información e verificados os puntos das vértices en conexión.

En realidade, coa mirada posta atrás, percibimos o noso estudo de investigación como unha evolución, un paso importante de investigadoras/es inexpertas/os; cargadas/os, pouco máis que de ilusións e unhas barulladas directrices xerais de por onde podíamos pisar, no descubrimento da temática que nos emociona, que nos enfada, que nos doe e que, xusto pola emoción que nos produce, nos gustaría comprender a través da investigación; no afán de chegar a imaxinarnos coñecedoras/es da forma científica de achegarnos á nosa persoal e ilusionante realidade.

A soidade dunha investigación destas características quedou mitigada pola implicación da dirección da investigación, fundamental, na que Suso Rodríguez é metaforicamente a mente que analiza, reflexiona e indica ao corazón que bombee na dirección de dar vida a este traballo. Como docentes implicadas/os nunha investigación en educación somos conscientes de que a maior aprendizaxe desenvólvese en grupo, a partir das reflexións conxuntas sobre un tema, nun traballo dialéctico das diferentes persoas implicadas no mesmo.

D.- Liñas de investigación alternativas

Este apartado pretende ofrecer unha reflexión sobre a inexistencia dunha resposta unívoca á maneira investigadora de achegarse á percepción docente. Son moitas e moi variadas as andaduras das ciencias da educación. Porén, pensamos que estamos en condicións de ofrecer alternativas á que podería ter sido unha investigación diferente.

Normalmente, para o desenvolvemento dun traballo de investigación, tres son os aspectos que nos parecen básicos, pero nada sinxelos de acadar no fráxil equilibrio dunha investigación en educación:

- **Un coñecemento do obxecto de estudo**, como apropiado e pertinente para a comprensión dun fenómeno que se desexa estudar (definido a partir das concreción de obxectivos, o desenvolvemento de preguntas ou hipóteses de traballo, etc.).
- **O establecemento dun problema de investigación**, que debe ser concreto, achegando os aspectos coñecidos e formulando os interrogantes que estamos en condicións de responder.
- **Un desenvolvemento empírico sólido**, claro e acertado, para un achegamento ao fenómeno e que posibilite a resolución certa dos nosos interrogantes.

A abordaxe destes puntos clave dunha investigación, comportan o significado do resto dela. Por exemplo, é posible emprender o coñecemento do obxecto de estudo desde diferentes contextos, o que modifica unha lente da nosa mira. É posible tamén realizar distintos achegamentos ao fenómeno estudado, condicionados polas técnicas utilizadas, o que repercute no tipo de resultados adacados, e posiblemente condiciona as preguntas a facerse. As preguntas adecuadas, o son en función dos mecanismos que temos para respondelas e na medida en que coñecemos o fenómeno.

Polo xeral, a/o investigadora/or conclúe a súa investigación, normalmente, ilusionada/o, non tanto polo éxito dos resultados obtidos, que tamén, senón e sobre todo polas expectativas que os novos coñecementos adquiridos durante este proceso, lle ten retribuído. Non son poucas/os as/os que nos ilusionamos con volver empezar unha andaina semellante, xa que logo, co desenvolvemento de iniciativas concretas de aplicación en aula.

Antes diso, consideramos que é importante subliñar as opcións que non abordamos, e que sen embargo, tivemos en conta na nosa decisión metodolóxica:

- O estudo da percepción docente é posible desde o enfoque da entrevista cualitativa de corte etnográfico.
- O estudo da percepción dos materiais é posible desde o enfoque observacional de imaxe fixa da súa situación espacial nas aulas infantís.
- O estudo do coñecemento dos materiais é posible desde a análise das imaxes obtidas en vídeo, do traballo diario desenvolvido polas/os docentes na etapa infantil.
- O estudo da formación nos materiais didácticos e musicais na etapa infantil é posible desde a análise de contido da oferta educativa de formación docente dos centros de recursos, asociacións ou os movementos de renovación pedagóxica.
- Outro enfoque que pode ofrecer nova información é a realización de estudos de corte práctico, a través de técnicas de observación ou análise de contido (diarios de clase, etc.).

Ademais, o achegamento ao coñecemento, uso e valoración dos materiais didácticos e musicais é posible partindo doutras realidades observables, ademais da perceptiva. Por exemplo, o estudo das crenzas, a análise da calidade dos materiais atopados nas aulas, a análise da cantidade de materiais, a análise dos documentos oficiais (estatais, autonómicos e locais), etc.

Noutro contexto, poderíamos abordar o estudo dos materiais, presentando a análise doutras realidades educativas, como as extraescolares (coros infantís,...) ou as enfocadas no desenvolvemento musical profesional (conservatorios,...)

Por suposto, a nosa proposta de investigación non é a mellor nin a máis perfeccionada no mundo da investigación educativa, pero si é a que se axustaba ás posibilidades reais da investigación e da investigadora, e tamén é a que logramos perfeccionar con garantías, en función das expectativas dun estudo destas características.

E.- Regueiros para o desenvolvemento da percepción docente adecuada dos materiais didácticos e musicais.

Para abordar este importante apartado pensamos que antes de, sequera propoñer algo, é necesario continuar a nosa andaina (como mestras/es) polo coñecemento infantil a través dos materiais seguindo algún destes itinerarios de visita perceptiva, ou mesmo os dous (incluso cabe a posibilidade e procurar un diferente a estes):

- 1) **Análise visual:** Logo de realizar esta investigación, un itinerario para chegar a comprender a extensión da importancia dos materiais didácticos e musicais é asomar pola fiestra dunha aula infantil ateigada de criaturas misteriosas impregnadas de ilusión e emoción, e observar o número delas que “non teñen nada” entre as mans. Imos atopar moi poucos en quietude.
- 2) **Análise auditivo:** O segunda posibilidades para desenvolver unha análise crítica dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil é poñer unha orella detrás da porta dunha aula infantil e tratar de discernir os sons que do seu interior emanan, ás veces, como murmurios afogados, ás veces, como estrondosos movementos de sinfonías contemporáneas errantes. Sexa como for, a música non cesa.

Se nos achegamos a estas realidades con ollos infantís, poderemos analizar os materiais con mentes abertas, entusiastas e cridas de que a alternativa é posible. Como remate final, ofrecemos tres fórmulas, non descubertas por nós (Cateura, 1992, p. 525-526; Vilar i Monmany, 2001, p. 418; J. B. Romero, 2003, p. 147; M. A. Lopez, 2007, pp. 483-510), só emerxidas froito desta investigación, como colofón de intencións pedagóxicas:

- **Fórmula 1:** Abordar, con convencemento, a concreción de medidas de acción formativa en materiais didácticos co alcance máximo de docentes activos.
 - o Ofrecer incentivos relacionados coas accións docentes adecuadas (**ADA**) que regulen a calidade e posibiliten a innovación como forma de mellora desde os centros educativos:
 - A formación directa en materiais concretos.
 - A formación no desenvolvemento e planificación da colaboración docente (liderazgo, acción grupal, etc.).

- A formación en investigación-acción docente relacionada coa avaliación e utilización de materiais, a través do uso das guías.
- **Fórmula 2:** Propiciar o desenvolvemento de materiais educativos que globalicen contidos, a partir da necesidade de compartir inquiredanzas docentes e a través da conversa didáctica de docentes que comparten unha mesma experiencia (grupo de alumnado, convivencia nun centro educativo, etc.).
 - Crear tempos e espazos, no ámbito laboral, para a creación e desenvolvemento das Actividades Formativas Activas (**AFA**).
- **Fórmula 3:** Establecer canles/lazos de traballo comunitario entre docentes, de diferentes especialidades, diferentes ciclos educativos, diferentes visións e/ou da mesma especialidade, con puntos en común, etc., para desenvolver actividades de autoformación e coñecemento.
 - Crear Redes de Comunicación dos Centros (inter-centros e intra-centros) (**RCCi**) para o desenvolvemento do diálogo laboral e o intercambio de experiencias.
 - Crear Foros Activos para a Comunicación en entornos de investigación-acción (**FACi**).

Esta tese parte da concepción de que a percepción docente dos materiais didácticos e musicais ten moito que ver co desenvolvemento da formación docente, tradicionalmente (nos últimos vinte ou trinta anos no noso país) baseada na concepción da docencia desde a propia persoa, onde a/o docente debe ser innovador, ter capacidade de autoformación, coñecer os mecanismos da investigación-acción e debe concretar a súa propia aprendizaxe cara a mellora docente. Sen embargo, os resultados deste estudo indican que ten pretendido todo iso, sen ter en consideración a situación contextual da docencia. Primeiro debemos aprender a valorar o que temos para despois abarcar, nese prezado desenvolvemento, a innovación educativa.

Primeiro debemos ter un coñecemento claro dos materiais didácticos existentes e das necesidades docentes (a través da súa análise sociocrítica) para despois iniciar o camiño á creación propia de materiais educativos para as nosas aulas. Realizar sendas paralelas non resulta incoherente, se coñecemos un vieiro aceso.

Peche

Ao longo destas liñas, expuxemos as nosas inquedanzas, a modo de alternativas investigadoras. Decidimos resolver dunha maneira concreta unha realidade farto complexa, con miras de dar respostas non unánimes, porén agardamos que dean luz a ramificacións polarizadas de intencións apoiadas cientificamente, a redor dos materiais didácticos e musicais.

Este capítulo responde a necesidade de confiar os achados da investigación ao escrutinio da comunidade científica e educativa. Bríndase como canle de comunicación para mostrar as posibilidades dislumbradas a través e ao longo do estudo. Propoñer melloras non é fácil, sobre todo, porque entran no terreo da especulación, e non existen receitas máxicas en educación. O ser humano é único e irrepitible, da mesma maneira o é a educación, pretender xeneralizala a través de normas e directrices, con mecanismos curriculares e metodolóxicos, só é unha cuestión que se lle podería ocorrer a un individuo pertencente a unha era contemporánea, deudora da modernidade e cunha visión ilustradora.

A necesidade da formación en materiais é unha conclusión extraída por outros estudosos da materia (Güemes, 1993; Paredes, 1998; Romero, 2003a; Vara Pires, 2006; G. Vicente, 2009; Area, Parcerisa e Rodríguez, 2010). Adecuarnos á nova situación da docencia, en aras á incorporación da formación inicial universitaria dentro do desenvolvemento europeo, pasa por analizar a realidade actual e comprender as vías a acción máis adecuadas, en relación a acadar unha percepción positiva dos materiais didácticos e musicais na etapa infantil, por parte das/os docentes implicados nesta etapa, para así, camiñar no desenvolvemento dun coñecemento didáctico determinado dos materiais musicais.

A actividade docente desenvolvida durante o pasado recente desta inminente realidade é analizada para ofrecer posibilidades reais de mellora na docencia dos materiais didácticos e musicais, para non concorrer no desenvolvemento de erros xa cometidos, e para avanzar no fenómeno de educar, que non se concibe sen materiais, didácticos ou non.

BIBLIOGRAFÍA

“Hay sobre la tierra millones
de hombres que sufren:
¿por qué estáis al cuidado de mí solo?”
Éstas fueron las últimas palabras pronunciadas,
en el lecho de muerte,
por uno de los escritores más reconocidos,
Lev N.Tolstoi, justo hace ahora cien años.”

J. Carbonell (2010, p.3)



Camiño Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

Bibliografía

- Adell, J. E. (1998). *La música en la era digital. La cultura de masas como simulacro*. Lérida: Milenio.
- Adorno, W. T. (2000). *Sobre la música*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, O., e De Mena, A. (1992). *Educación musical: manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Agra, M. J. (2004). *A innovación educativa na Universidade de Santiago de Compostela (2001-2003)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos, Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidiano*. Buenos Aires: Ricordi.
- Akoschky, J. (1995). *Aportes para el debate curricular. Taller de Música en el nivel inicial. Documento curricular ampliatorio y selección bibliográfica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/tmniweb.pdf> [Consultado o 20/02/2009].
- Akoschky, J. (2005). Los "cotidiáfonos" en la educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 33, 20-30.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., e Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Alba, C. (1992). *Evaluación sumativa y formativa de software educativo para la etapa infantil*. (Tese de doutoramento). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Alliaud, A., Duschatzky, L. (comp.). (1998). *Maestros. formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Almudí, J., Guisasola, J., e Zuza, K. (2009). Un análisis fenomenográfico sobre el aprendizaje de la inducción electromagnética de los estudiantes universitarios. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, Número Extra VIII, 1102-1105. Recuperado de

- <http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1102-1105.pdf> [Consultado o 12/02/2010].
- Alonso, V. (2003). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. (Tese de doutoramento). Universitat de Valencia. Valencia.
- Alonso V., e Bermell, M. A. (2008). La música como instrumento de evaluación con niños hiperactivos. *Boletín de Psicología*, 93, 79-97.
- Alonso, C. (Coord.). (1997). *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas: II jornadas de Tecnología Educativa. Barcelona, 21 e 22 de setembre de 1995*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didáctica i Organició Educativa.
- Alonso, G. (2006). Tendencias actuales de citación en los trabajos de investigación filosófica. *Investigación bibliotecológica*, 2 (41), 91-106
- Alsina, P. (1991). Primaria: Educación artística: Música. Materials per a la reforma. *El Guix. Elements d'acció educativa*, 165-166, 51-56.
- Alsina, P., e Sesé, F. (1994). *La música y su evolución: historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2002). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula* (5a ed.). Madrid: Graó.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: Un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(2), 1-16. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem> [Consultado o 15/07/2009]
- Altenmüller, E., e Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 10, 51-76.
- Alvariñas, M., Fernández, M. A. E, López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/58/52> [Consultado o 25/03/2010].

- Alvín, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Ames, C., e Ames R. (1984). System of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Madrid). (2005). *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio* (Vols. 1-2). Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx> [consultado o 26/5/2008].
- Angulo, J. F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- Angulo, J. F. (1994). El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 74-83.
- Angulo, M. (1999). Educación musical: Nuevas alternativas. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 37, 69-78.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro.
- Area, M. (2007). De la escuela de la cultura impresa a la escuela de la cultura digital. Los materiales, recursos para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 165, 15-20.
- Area, M. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Area, M., Parcerisa, A., e Rodríguez, J. (Coords.). (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.

- Argüello, A. (2009, setembro). *Fenomenografía y perspectiva biográfica en la investigación educativa. Aproximaciones epistemológicas*. Poñencia presentada no X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/contenido/contenido0111T.htm> [Consultado o 27/02/2010].
- Aróstegui, J. L. (2004). Formación del profesorado de educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación de Educación Musical*. 1 (6), 1-9. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n6.pdf> [Consultado o 26/09/2008].
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165335> [Consultado o 27/11/2008].
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 3-7. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ed.pdf> [Consultado o 25/10/2010].
- Arredondo, H. e García, F. J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 12, 91-98.
- Arús, E. (2007, xullo). *La influencia de Jaques Dalcroze en la educación infantil del siglo XXI*. Trabajo presentado no XXXIV Congreso Internacional de Rítmica, Ginebra. Recuperado de http://www.ritmicadalcroze.com/images/la%20_influencia_Jaques-Dalcroze.pdf [Consultad o 20/02/2008].
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Babbie, E. R. (1979). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica J-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Ballarín, P. (Ed.). (1992). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar?*. Granada: Universidad de Granada.

- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria*. (Tese de doutoramento). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open Univ. Press & SRHE.
- Barniol, E. (1999). El rol del maestro especialista en educación musical (infantil y primaria). *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 33-39.
- Barros, P. A. (1993). *Os colexios de hoxe. Un retrato actualizado da súa problemática*. A Coruña: Vía Láctea.
- Barry, N. H. (1994, novembro). *Promotin reflective practice among undergraduate education majors in an elementary music methods course*. Trabajo presentado no Annual Meeting of de Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN. Recuperado de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED388641&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED388641 [Consultado o 31/05/2009].
- Bartolomé, A. R. (2002). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Bautista, A. (1995). Tecnocracia y romanticismo. *Cuadernos de pedagogía*, 239, 74-78.
- Bautista, A., e Alba, C. (1997). ¿Qué es la tecnología educativa?: Autores y significados. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 9, 51-62.
- Beltran, J. A. (2003). *La novedad Pedagógica de Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.

- Bermell, M. A. (2003). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria*. (Tese de doutoramento). Universitat de Valencia. Valencia.
- Bernal, J. (1999). La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 23-32.
- Bernal, J. (2005). Sentir, vivir, pensar, expresar música... *Eufonía. Didáctica de la música*, 33, 8-19.
- Bernal, J. e Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música en la educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1999a). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (1999b). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Borre, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares.
- Bresler, L. (Ed.). (2004a). *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning*. The Netherlands: Kluwer.
- Bresler, L. (2004b). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 1 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n1.pdf> [consultado o 05/01/2008].
- Bresler, L. e Ardichvili, A. (Eds.). (2002). *Research in international education: Experience, theory, & practice*. New York: Peter Lang.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice make practice: a critical study of learning to teach*. Albany: Suny Press.

- Brufal Arráez, J. D. (2008). *Estudio de la trayectoria de los componentes de sociedades musicales de Alicante: Vega Baja, Medio y Alto Vinalopó*. (Tese de doutoramento). Universidad de Alicante. Alicante.
- Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Knudsen S. V., e Horsley, M. (Eds.). (2006). *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media*. París: IARTEM.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in social research*. London: Unwin Hyman Publications.
- Burrell, G. e Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en la aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11 (3), 1-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf> [consultado o 16/08/2009].
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. Recuperado de http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/10/re350_19.pdf [consultado o 06/02/2010].
- Caballero, K. (2005, novembro). *La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria dentro del marco europeo*. Trabajo persentado no IV congreso de formación para el trabajo, Zaragoza. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/temas/temas.htm> [Consultado o 25/04/2009].
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su elección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla: Alfar.

- Cabero, J. (1991). ¿Producción o producciones audiovisuales en el terreno educativo?. *El siglo que viene*, 11, 19-22.
- Cabero, J. (Coord) (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Cabero, J., e Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42 (2), 7-28. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf> [Consultado o 20/10/2009].
- Cabrelles, M. S. (2009). El juego musical como factor potenciador de la atención y la memoria para mejorar el proceso de aprendizaje musical en el ámbito escolar, con niños de 10 a 11 años. *Doce Notas. Revista de música y danza*. Recuperado de <http://www.docenotas.com/noticia/2131/educación/juego-aprendizaje-musical-infantil.html> [Consultado o 12/02/2010].
- Cabrelles, M. S. (2009). *El juego musical como factor potenciador de la atención y la memoria para mejorar el proceso de aprendizaje musical en el ámbito escolar, con niños de 10 a 11 años*. (Tese de doutoramento). UNED.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Camacho, Y., e Durán, Z. J. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 3, 161-169. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784851> [Consultado o 20/04/2008].
- Cano, M. C. (2007). *Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica*. (Tese de doutoramento). Universidad de Murcia. Murcia.
- Cañete, M. M. (2009). Didáctica del juego en la etapa de educación infantil: estrategias y metodologías. *Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-11. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO01.pdf [Consultado o 18/03/2010].

- Del Caño Sánchez, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-146. Consultado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118095&orden=30/10/2008.
- Capdevila, R. (2008). *Conductes Musicals dels Infants 0-3. Anàlisi i validació d'una pauta d'observació*. (Tese de doutoramento). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Carbajal, I. S. (2007, novembro). *Educación musical para adultos principiantes: valores de una lengua extranjera*. Trabajo presentado no IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán (México). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat11.htm> [Consultado o 15/03/2009].
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: Autoconcepto de competencias profesionales y la práctica de aula*. (Tese doutoramento). Universidad de Murcia. Murcia. Recuperado de http://www.tesisenred.net/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-0514110-121801//CarbajoMartinezConcha.pdf [Consultado o 12/03/2010].
- Carreras, M. R., Guil, R. e Mestre, J. M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficiencia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2), 1-20. Consultado en <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v2n2rca.pdf> o 03/03/2009.
- Casasempere Satorres, A. V. (2010, xuño). *Manual de Atlas.ti. 6.0.1. Curso de análisis de datos cualitativos con Atlas.ti*. Trabajo presentado no Curso de análisis de datos cualitativos con Atlas.ti, Santiago de Compostela.
- Cateura, M. (1983a). *Música para los ciclos básicos*. México: Daimon
- Cateura, M. (1983b). *Música para los ciclos básicos. Ciclo Inicial. Libro del Profesor*. Barcelona: Daimon.
- Cateura, M. (1983c). *Música para los ciclos básicos. Ciclo Medio. Libro del Profesor*. Barcelona: Daimon.
- Cateura, M. (1984d). *Música para los ciclos básicos. Ciclo superior. Libro del Profesor*. Barcelona: Daimon.

- Cateura, M. (1989). Los cursos de postgrado de educación musical que se imparten en la escuela universitaria de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 265-272. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117653> [Consultado o 25/11/2008].
- Cateura, M. (1992). *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- Ceinos, M. C. (2008). *Diagnóstico de las Competencias de los Orientadores Laborales en el Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Cenizo, J.M. e Fernández, J. C. (2006). Los recursos materiales de educación física en la creatividad motriz. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 28, 35-45. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802804.pdf> [Consultado o 27/08/2009].
- Chantal, M. (2002). Exploración de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de lingüística del Español [ELiEs]* (Vol. 18). Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies18/> [Consultado o 13/01/2010].
- Cid, A. (2009). *Formación del profesorado en ingeniería desde la teoría de la complejidad: Un estudio cualitativo*. (Tese de doutoramento). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cirio, N. P. (2006). La investigación de la música de las colectividades en la Argentina. Su aporte al estudio de los procesos migratorio. El caso de la colectividad gallega. *Entremúsicas. Música, investigación y docencia*. Recuperado de <http://entremusicas.com/investigacion/files/2010/09/Cirio-colectividad-gallega.pdf> [Consultado o 23/11/2009].
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2002). *Dentro-fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

- Colén, M. T. e Defis, O. (1997). La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (0), 1-5. Recuperado o <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783838> [Consultado o 16/02/2009].
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> [Consultado o 31/07/2010].
- Colwell, R e Richardson, C. (Eds.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Compagnucci, E. e Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Orientación y Sociedad*. 7, 1-12. Consultado en <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v7/v7a05.pdf> o 27/02/2010.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 92-100.
- Cook, N. (2003). *De Madonna al canto gregoriano. Una breve introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cortés, M. C. (2010). Uso de los multimedia en las primeras etapas educativas. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA_02.pdf [Consultado o 20/09/2010].
- Costa, A (1989). *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da restauración á segunda república*. Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións da Consellería de Presidencia e Administración Pública.
- Costa, L. (1999). *La formación del pensamiento musical nacionalista en Galicia hasta 1936*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.

- Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia. De las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (1), 1-10. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n1.pdf> [Consultado o 11/09/2009].
- Currás, C. e, Dosil, A. (Dirs.) et. al. (1999-2000). *Diccionario de Psicología e Educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. (On-Line). Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/diccionarios/p/BuscaTermo.jsp> [Consultado 10/10/2010].
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- Craig, W. M., Henderson, K e Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21 (1), 5-21.
- Cremades, A. (2006). La educación musical en la educación primaria. (Artigo on-line). Recuperado de <http://www.tallermusical.net/cgi-bin/yabb/YaBB.pl?board=practica;action=display;num=1163779680> [Consultado o 25/02/2008].
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 21, 1-16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf> [Consultado o 20/10/2010].
- Creswell, J. (1998): *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixes methods approaches*. 3th. London: Sage.
- Crotty, M. (1998). *Foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks: Sage.
- Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.

- Day, C., Pope, M. e Denicolo, P. (Eds.). (1990). *Insights into teachers thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- De Kelete, J. M., e Roegiers, X. (2000). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- De la Cruz, Montserrat (1998). La enseñanza: ejes y concepciones. *Estudios pedagógicos*, 24, 31-41. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100002&script=sci_arttext [Consultado o 20/03/2008].
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi. Buenos Aires.
- De la Herrán, A., e González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- De las Nieves Martín, A. (1982). *Música y su didáctica. Guía de estudio*. Buenos Aires: Humanitas.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, F. (2006). *Paradigmas y retos de la investigación educativa: Una aproximación crítica*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Denzin, N. K. e Lincoln, S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *Handbook of qualitative research*. (3th ed.). London: Sage.
- De Miguel, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Pablos, J. (1987). *Tecnología educativa: Fundamentos científicos*. Sevilla: Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J. E Gortari, C. (Eds.). (1992). *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar.

- De Pablos, J. (Coord.). (1994). *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs.
- De Pablos, J. (2007a). El cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, (2), 15-44.
- De Pablos, J. (2007b). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC, Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (11), 1, 180-202.
- De Pablos, J. (Coord.). (2009). *La Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- De Pablos, J., Colás, P. e González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_02.pdf [Consultado o 10/10/2010]
- De Sancho, J (1992). *Nuevas tecnologías: ¿nuevos retos para el sistema escolar?*. *Qurrículum*, 4, 1-12. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/articles/qurriculum/qurriculum4> [Consultado o 29/02/2007].
- De Sancho, J. M. (1994): *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- De Torres, M. P., e Lois, R. (1995). Claves para la interpretación del mundo urbano gallego. Homenaje al Profesor D. Joaquín Bosque Maurel. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 15, 731-740.
- Díaz, A. (1994). Currículo y tecnología educativa. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, 25, 3-11.
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de a música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83-94.

- Díaz, M. (2003). La educación musical en la etapa de 0-6 años. *Revista Aula de Infantil*, 16, 5-8.
- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(2), 1-14. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n2.pdf> [Consultado o 07/10/2008].
- Díaz, M. (2005): La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Musical. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(1), 23-37.
- Díaz, M., e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Díaz, M. e Riaño, M. E. (Eds.). (2007). *Creatividad en educación musical*. Santander: Fundación Marcelino Botín y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Díaz, M. T. (2005). *La perspectiva de género en la formación del profesorado de música*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*, 3(1), 570-577. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130156.pdf> [Consultado o 21/08/2010].
- Díaz, M. T. (2009). La educación musical en la universidad española: claves de futuro. *Ecos. Revista de música*, 12-20. Recuperado de <http://www.umce.cl/~musica/descargas/RevECOS.pdf> [Consultado o 23/03/2009].
- Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G., e Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: En clave Creativa.
- Digón, P. (2000). *Las concepciones de la Educación Musical en el sistema educativo gallego: género y música en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Tese de doutoramento). Universidade de A Coruña. A Coruña.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doloff, L. A. (2007). Das Schulwerk: una base para el desarrollo cognitivo, musical y artístico de los niños (fragmentos). *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 20, 1-20.

Doval, A. (2009, noviembre). *Desarrollo comarcal, ordenación y cooperación territorial en Galicia*. Trabajo presentado no Congreso de la Asociación Española de Ciencia Regional. XXXV Reunión de estudios regionales, Valencia. Recuperado de <http://www.reunionesdeestudiosregionales.org/valencia2009/htdocs/pdf/p60.pdf> [Consultado o 13/10/2009].

Dowling, W. J. (1998). Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, 23-40.

Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA P9 Eurydice] (Bruselas). (2009). *Arts an cultural Education at School in Europe*. Bruselas: Autor.

Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf [Consultado o 29/01/2010]

Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA P9 Eurydice] (Bruselas). (2009). *Gender Differences in Educational Outcomes. Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Autor. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf o 20/ o [Consultado 29/01/2010]

Easch M. J. (1970). *Developing an instrument for the assessment of instructional materials (Form IV)*. Washington, D. C.: City Univ. Of New York. Hunter Coll. Bureau of education for the Handicapped. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED041947&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED041947 [Consultado o 30/04/2010].

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.

Escamilla, A., e Lagares, A. R. (2006). *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.

- Escudero, J.M. (Ed.). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Esteve, J. M., Molina, M. A. E, López, C. (2007). El futuro de los estudios de maestro especialista en música. *Música y Educación: revista trimestral de pedagogía musical*, 72, 21-34.
- Eurydice. La Red Europea de información en educación (Bruselas). (2005). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Oferta y demanda. Informe II: Oferta y demanda* (Vol. 3). Madrid: Secretaría General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/067ES.pdf [Consultado o 20/01/2008].
- Fernández, J. (1967). Tecnología didáctica. *Barcelona escolar*, 6, 61-78.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández, M. C. (2002). *Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos; presencia y usos*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Fernández, R. (2004). Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI. *Perfil del profesorado del siglo XXI*, 1, 4-8.
- Fernández, M. D. e Malvar, M. L. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1-6.
- Fernández, M. D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández, M. D. (2006). *Modalidades de formación y desarrollo profesional docente. Un estudio evaluativo en Galicia*. Pontevedra: Concello de Sanxenxo.
- Fernández, M. D. (2007). ¿Contribuyen las TIC a hacer de los profesores mejores profesionales?: ¿Qué dicen los directivos escolares gallegos? *Pixel-Bit. Revista*

- de medios y educación, 30, 5-15. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art301.htm> [Consultado o 16/05/2009].
- Fernández, M. D. e Malvar, M. L. (2009). A programación de aula no marco da LOE: unha ferramenta ao servizo das tarefas docentes. *Innovación educativa*, 19, 171-184.
- Fernández, J. C. (1998). Los Materiales Didácticos en la Educación Física. *Escuela Abierta*, 1, 223-249.
- Fernández, J. C. (2004a). *Medios y materiales en la educación física. Un estudio en secundaria en la provincia de Sevilla*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla
- Fernández, J. C. (2004b). Nuevas Tendencias Gimnásticas. *Escuela Abierta*. 7, 15-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065696> [Consultado o 22/05/2009].
- Ferreira, M. M. (2008). *As dificultades de aprendizaxe e os materiais curriculares. Um estudo dos manuais escolares do primeiro ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.). (1999). *Formación y actualización para la formación pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 33-50.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Frega, A. L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 8(22), 17-22.
- Frega, A. L. (1999). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Frega, A. L. (2007). (2a ed.). *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonum.

- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Fuentes, E. J. (1986). *El pensamiento didáctico del profesor de preescolar. Un estudio cualitativo en la provincia de Orense*. (Memoria de Licenciatura). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Galera, M. M. e Pérez, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 22, 1-14. Recuperado o <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf> [consultado o 09/10/2009].
- Gallego, D., Alonso, C. M., e Cantón, I. (Coords.). (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-tau.
- García, A. B., e Alba, C. (1997). ¿Qué es tecnología educativa?: Autores y significados. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 9. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art94.htm> [Consultado o 13/05/2010].
- García, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*. 1, 129-158. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-06.pdf> [Consultado o 16/01/2009].
- García, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Ciss Praxis.
- García, F. J., e Morcillo, V. (2008, setembro). *Espacio de socialización en la escuela rural: espacio para la diversidad de culturas*. Trabajo presentado no XIII Congreso ASE. Conferencia de Sociología de la Educación, Badajoz.
- García, H. M. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículumbasada en la reflexión en la acción*. (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones da Universidade de Santiago de Compostela.
- García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Zaragoza: INDE.

- García, H. M. (1998). *La Investigación-Acción y la formación del profesorado*. Oleiros: Centro galego de Documentación e Edicións Deportivas. I.N.E.F. de Galicia.
- García, H. M. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *ADAXE. Revista de Estudios e Experiencias educativas*, 19, 105-133.
- García-Valcarcel, A. (2003a). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(1), 41-50.
- García-Valcarcel, A. (2003b). *Tecnología educativa. Implicaciones del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- García-Valcarcel, A. (Coord.). (2008). *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García-Valcarcel, A., e Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la comunidad de Castilla y León, *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: F. C. E.
- Gardner, H. (1992). *Do babies sing a universal song? In readings in early childhood music education*. Reston (Virginia): The National Association for Music Education.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind. What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica.
- Garretson, R.L. (1980). *La música en la Educación infantil*. México: Diana.

- Garrido Miranda, J. M. (2009). *Creencias sobre el rol de las Tecnologías de Información y Comunicación en la formación inicial de docentes: Explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios*. (Tese de doutoramento). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Gauthier, D., e Dunn R. E. (2004). Comparing two approaches for teaching rhythm reading skills for first-grade children: A pilot study. *Research and Issues in Music Education*, 2(1), 1-13. Recuperado de <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol2/gauthierdunn.htm> [Consultado o 20/11/2009].
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1988). *Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gewerc, A.(2005). La enseñanza y el aprendizaje como prácticas contemporáneas: una experiencia interdisciplinar entre arte y nuevas tecnologías. *Comunicación y Pedagogía*, 203, 30-36.
- Gewerc, A., Pernas, E., Rodríguez, J., Vidal, M. P., Vila, X. e, Agra, M. J. (2006). La construcción de un repositorio de materiales abiertos reutilizables para apoyo a la docencia universitaria: MOREA, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 55-75. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm [Consultado o 01/11/2010].
- Gewerc, A.(2007a). XIX xornadas universitarias de tecnoloxía educativa celebradas en Santiago de Compostela os días 29 e 30 de Xuño de 2006. *Revista Galega de Educación*, 37, 78-79.
- Gewerc, A.(2007b). Non falemos das TIC, falemos da escola, do ensino e da aprendizaxe. *Revista Galega do Ensino*, 50, 28-31.
- Gewerc, A. (2009). *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Gil, V. (2008). La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. *LEEME*.

- Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 21, 17-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2662014> [Consultado o 05/06/2010].
- Gil, P. B. (2009). Estimular la creatividad en la clase de música. Pautas de interacción docente. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 52-79. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Estimular%20la%20creatividad%20en%20la%20clase%20de%20musica.pdf> [Consultado o 26/03/2010].
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Gimeno, J., e Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. e Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giorgi, A. (1991). *Phenomenography-Terminology*. Recuperado de <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/firstidea.html> [consultado o 29/02/2010]
- Giráldez, A. (2003a, abril). *Internet y educación musical: una evaluación inicial de conocimientos previos e intereses del profesorado de Primaria y Secundaria*. Trabajo presentado no II Congreso internacional de EducaRed, Madrid. Recuperado de <http://www.educared.net/congresoii/marcoscomunicaciones.htm> [Consultado o 07/09/2009].
- Giráldez, A. (2003b). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 27, 69-76.

- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: Herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a06.pdf> [Consultado o 12/08/2010].
- Goetz, J. e LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. e Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, E. E Adell, J. (Coords.). (2009). *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- González, V. e González R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamerica de Educación*, 47, 185-209.
- González, J. M., e López, A. (2003). La dinámica demográfica y el planeamiento urbano en Vigo desde 1960. Impacto del proceso de industrialización desarrollista. *Anales de Geografía de la Universidade Complutense*, 23, 163-185. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC0303110163A.PDF> [Consultado o 09/10/2009].
- González, M. (1986). *La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*. (Memoria de Licenciatura). Santiago de Compostela. A Coruña.
- González, M. (1993). *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la Epistemología. *Revista iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> [Consultado o 20/07/2008].
- Green, L. (2001): *Música, Género y Educación*. Madrid: Edicións Morata.

- Gregor, D. (Ed.). (1984, xullo). *Retrospective Conversion of Music Materials. Informe da conferencia para o Council on Library Resources*, Minnesota. Washington, D. C.. Recuperado da base de datos ERIC Education Resources Information Center.
- Gruhn, W. Dh. (2004, xullo). *Neurodidactics - A New scientific trend in music education?* Traballo presentado no XXVI ISME International Conference, Tenerife. Recuperado do <http://www.wgruhn.de/Forschung/tenerife.pdf> [Consultado o 15/03/2009].
- Güemes, R. M. (1993). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. (Tese de doutoramento). Universidad de la Laguna. Tenerife. Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf> [Consultado o 28/02/2009].
- Gustems, J. (2003). *La flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en educació musical" en Catalunya: Revisión y adecuación de contenidos*. (Tese de doutoramento). Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0716104-104533/> [Consultado o 25/02/2009].
- Halkes, R. e Olson, J.E. (Eds.). (1984). *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeltlinger.
- Hannan, A. e Silver, H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesor, Cultura y Postmodernidad* (2a ed). Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. e North, A. C. (Eds.). (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hemsey, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias: 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey (Ed.). (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Hemsey, V. (Ed.). (1993). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsey, V. (Ed.). (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsey, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Trabajo presentado no Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la USA. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF> [Consultado o 25/07/2008].
- Hernández, A. [Acacia] (2000). *Orientaciones para la producción de Reportes de Investigación*. Fundación Línea i. Recuperado de <http://www.entretemas.com/lineai/ArticulosAnteriores/orientaciones.htm> [Consultado o 12/02/2010].
- Hernández, A [Azucena]. & Quintero, A. (2009). La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 103–119 Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248479648.pdf [Consultado o 15/09/2009].
- Hernández, W. (2002). Consideraciones sobre el Objeto desde la perspectiva de la Vivencia Intencional en la Fenomenología Husserliana. *A Parte Rei. Revista de filosofía*, 19, 1-42.
- Herrera, L., Lorenzo, O. e Ocaña, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 111-126. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART9.pdf> [Consultado o 10/09/2010].
- Hodges, D. A, (2003). Music Psychology and Music Education: What's the Connection? *Research Studies in Music Education*, 21, 31-44.
- Hodges, D. A, (2007). The significance of Music in the Contemporary World. *Music Education Research International*, 1, 42-47.

- Hornsley, M., Knudsen S. V., e Selander, S. (Eds.). (2005). *"Has Past Passed?" Textbooks and Educational Media for the 21 Century*. Estocolmo: Stockholm Institute of Education Press-IARTEM.
- Houston, W. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Mcmillan
- Housewright, W. (2000). *Declaración Housewright*. Simposio Visión 2020. Florida: The Florida State University.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrriculum*, 2, 139-160. Recuperado o http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/263 [Consultado o 23/05/2009].
- Hurtado J. (2006). Qué materiales curriculares en educación musical. *Revista Electrónica SEM-EE*, 15, 7-13. Recuperado de <http://www.creando.net/sem-ee/SEM-EE-17.pdf> [Consultado o 05/10/2009].
- Hurtado, C. (2006). El conductismo y algunas implicaciones de lo que significa ser conductista hoy. *Diversitas: perspectivas en psicología*. 2(2), 321-328. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285846> [Consultado o 26/04/2010].
- Ibáñez, C. (2000). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Sevilla: La Muralla.
- Ibermón, F. (2003). *La programación en el aula. Enciclopedia de educación infantil*. (Vol. 1). Archidona: Aljibe.
- Iglesias, L. (1996). *Deseño e manexo de espacios na aula de educación infantil: Análise do pensamento e actuación dos profesores/as*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Ihde, D. (2005). La incorporación de lo material: fenomenología y filosofía de la tecnología. *Revista CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 5(2), 153-166. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358102> [Consultado o 10/12/2009].

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado : hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 38, 37-46.
- Imbernón, F. (Coord.). (2006). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ivanova, A. (2010). El desarrollo psicológico del niño y el papel de la educación musical. *Doce Notas. Revista de música y danza*. Recuperado de http://www.docenotas.com/pdf/desarrollo_psicologicodelnino.pdf [Consultado o 10/11/2010].
- Jacobs, J. e, Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jiménez, J. e, Jiménez, I. (1997). *Psicomotricidad. Teoría y programación*. Madrid: Escuela Española.
- Jimeno, M. M. e, Ibarretxe, G. (2004). Experiencia docente e investigadora a través del prácticum en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 1(17), 37-45.
- Johanson, D. E. (2008). Study of the comparative perceptions of non-tenured and tenured music teachers an music supervisors regarding the needs and concerns of the teacher in music performance education. *Research and issues in Music Education*, 6 (1), 1-9. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ819201.pdf> [Consultado o 05/03/2010].
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 14, 1-30.
- Kraus, E (1990). La educación musical en la república federal alemana. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 1, 43-62.
- Kuhn, T. (1981). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid: FCE.

- Lacarcel, J (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lago, P. (1994). *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años)*. Madrid: UNED.
- Latorre, A. e, San Félix, F. (1997). El profesor como variable clave de la S/E. Análisis experimental de los profesores de Música en la Comunidad Valenciana. *Eufonía. Didáctica de la música*, 8, 87-100.
- Latorre, A. e, San Félix, F. (1997). *Ansiedad de ejecución en el instrumentista*. Zaragoza: Nesarre.
- Latorre, A., Rincón, Delio, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Laucirica, A., Ordoñana, J. A. e, Muruamendiaraz, N. (2009). Consideraciones preliminares en el diseño de programas informáticos para el desarrollo rítmico. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 24, 49-63.
- Lavié Martínez, J. (2004). Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, 335, 345-370. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_23.pdf [Consultado o 26/09/2009].
- Le Boterf (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Ledesma, N. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, (0), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224230548.pdf [Consultado o 30/01/2008].
- León, Orfeo, G. e, Montero, I. (2000). *Diseño de investigaciones*. (2a ed.). Madrid: McGrae-Kill.
- Leung, B. W. e, Ying, P. W. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (1), 1-12. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/> [Consultado o 10/08/2009].

- Litwin, E. (Comp.). (1995). *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Barcelona: Paidós.
- Liza Lee, L. Y. (2009). An emprirical study on teaching urban young children music and english by contrastive elements of music and songs. *US-China Education Review*, 6(3), 52, 28-39. Recuperado de <http://www.teacher.org.cn/doc/ucedu200903/ucedu20090303.pdf> [Consultado o 03/04/2010].
- Llongueras, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Labor.
- López, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- López, M. A. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Innovación Educativa*, 18, 223-237.
- López, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 107-120. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872964.pdf [Consultado o 20/08/2010].
- López, M. C. e Flores, K. (2006). Análisis de competencias a partir del uso de las TIC. *Apertura*, 6(5), 36-55. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/688/68800504.pdf> [Consultado en 29/09/2009]
- Maquieira, V. e Folguera, P. (Ed.). (2005). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- López, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. (Tese de doutoramento). Universitat de Valencia, Servei Publicacions. Valencia.
- Lopez, J. e, Bermejo, B. (Coords.). (1991). *El centro educativo. Nuevas perspectivas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

- Lorenzo, A. I. (1999). La formación del maestro especialista en educación musical: análisis crítico del plan de estudios vigente. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, 77-85.
- Lorenzo, A. I. (2005). Un nuevo título de Formación Musical. Experto universitario en métodos y recursos de educación musical. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 15, 1-16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lorenzo05.pdf> [Consultado o 29/10/2008].
- Lozano, J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. (Tese de doutoramento). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Lozano Pino, J. (2009). La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física. *Ágora para la EF y el Deporte*. 10, 33-58. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3048590&orden=0 [Consultado o 05/10/2009].
- Mack, L. (1997). *Maximizing Student Assistants' Contributions to the Library System: Student Workers Use Slow Times To Make a Small Branch Music Library Possible*. Berrien Springs, Michigan: Music Librarian, Andrews University. Recuperado da base de datos ERIC Education Resources Information Center.
- Manen, M. van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Malagarriga, T. (2002). *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. (Tese de doutoramento). Universidad Autónoma de Catalunya. Barcelona.
- Maldonado, H e Acosta, C. (2009, abril). *Apariencia y esencia del libro texto en la relación de enseñanza de la geografía de Venezuela en la educación media de Venezuela*. Trabajo presentado no EGAL: 12 Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo. Uruguay. Recuperado de <http://egal2009.easyplanners.info/> [Consultado o 10/10/10].
- Maldonado, C. E. (2003): Significado espiritual de la filosofía fenomenología. En *IX Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Desafíos de la religión en la*

época del multiculturalismo y la globalización (183-193). Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://www.carlosmaldonado.org/articulos/USTA.pdf> [Consultado o 10/10/10].

Maquieira, V. Folguea, P., Gallego, M. M., Mo, O., Ortega, M. e, Pérez, P. (Eds.) (2005, abril). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Trabajo presentado nas XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo, C. (1988). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores: actas. Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores, celebrada en Sevilla, mayo 26-28 de 1988*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado : teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis

Marco, A. e, Porto, A. S. (2000). *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1849-1996)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Márquez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de Investigación*, 66, 13-36. Recuperado de http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000100002&lng=es&nrm=iso [Consultado o 03/03/2010].

Marqués, P. (2010). *Principios de aprendizaje y de enseñanza. El legado de la Escuela Nueva, aún vigente*. Barcelona: UAB-DIM. Recuperado de <http://peremarques.blogspot.com/> [Consultado o 16/09/2010].

- Marshall, N. A., North, A. C. e, Hargreaves, D. J. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 34, 8-32.
- Martenot, M. (1957). *Método Martenot. La carrera de las notas*. Buenos Aires: Ricordi.
- Martenot, M. (1966a). *Educación musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Martenot, M. (1966b). *Educación musical. Canciones de dos a cinco notas*. Buenos Aires: Ricordi.
- Martenot, M. (1966c). *Educación musical. Canciones de intervalos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Martenot, M. (1970). *Xogos Musicais* (5 discos). París: Discos-Pléiade.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Martí, J. e Martínez, S. (Eds.). (2004). Voces e imágenes en la etnomusicología actual. VII. En *Congreso de la SIbe, Sociedad de Etnomusicología. Actas* (pp. 267-278). Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, J. (2002). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Martínez, J. (2007). El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa? Los materiales, recursos para el aprendizaje. *Aula*. 165, 12-14.
- Martínez, J. e, Etxaniz, I. (2003, abril). *El nuevo perfil de los profesionales de la educación: formación del profesorado*. Trabajo presentado no II Congreso Internacional de EducaRed. Educared, Madrid. Recuperado do http://www.educared.net/congresoii/comunicaciones/8_Formacion/uno.htm [Consultado o 23/07/2008].

- Martínez, M. (2009). Cómo hacer un proyecto de tesis con metodología cualitativa. *In Candidus*, 4, (21-22).
- Martínez, M. (2006a). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Sevilla: MAD.
- Martínez, M. (2006b). Pertinencia social en la investigación endógena. *Espacio Abierto*, 15(4), 725-740.
- Martínez, J. S. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. México D. F.: Asesorías del Área de Investigación de la Universidad Mesoamericana. Recuperado de <http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetytecnicas.pdf> [Consultado o 26/01/2008].
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1990). The phenomenography of learning: A qualitative Approach to Educational Research and some of its implications for didactics, In H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett e, H. F. Friedrich (Eds.). *Learning & Instruction. European Research in an International Context*. (Vols. 2-1). London: Pergamon Press.
- Marton, F. Dall'A1ba, G. E, Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. E, Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marton, F. E, Pang, M. F. (1999). Two Faces of Variation. En *8th European Conference for Learning and Instruction* (pp.1-12). Sweden: Göteborg. Recuperado do <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf> [Consultado o 03/05/2010].
- Marton, F. E, Yan, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development*, 24(4), 335-348.
- May, W. T. A. (1993). *Summary of the Findings in Art and Music: Research Traditions and Implications for Teacher Education. Elementary Subjects Center Series. 98*. East Lansing, MI: Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects. Recuperado do http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERIC

ExtSearch_SearchValue_0=ED360247&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accon=ED360247 [Consultado o 16/08/2008].

McLaren, P. e, Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

McRae, L. (ed.) (1996). *Bringing History in the Classroom!*. Cleveland: Early Music America. Recuperado da base de datos ERIC Education Resources Information Center.

Medina, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Medina, A. (1991). La formación del profesor en el diseño curricular de educación infantil y la investigación colaborativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 109-127.

Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.

Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*. 9(4), 505-534.

Mínguez J.G. e, Beas M. (Eds.). (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.

Montero, L. (1985). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la USC.

Montero, L. (1987). *Lecturas de Formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

- Montero, L. (2002). Profesionalización docente y compromiso social: Luces y sombras. En *Actas IV Congreso de Innovación Didáctica (2001): Voluntariado y función docente* (pp. 29-40). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Montero, L. et al. (Coords.). (2007). *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Vigo: Xerais.
- Mora, C. (2007). Estudio sobre Música y Género. *Entretodas.net* Recuperado de <http://www.entretodas.net/2007/09/23/estudio-sobre-musica-y-genero-por-cristina-mora-barranco/> [Consultado o 02/07/ 2008].
- Monereo, C. (coord.). (1995). *Avaluació del tractament de la diversitat als llibres de text*. Barcelona: CCIE.
- Moreno, L. V. (2000). España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E. Nuevas líneas de mejora. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 5, 1-5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/moreno00.pdf> [Consultado o 30/10/2009].
- Morse, J. (Ed.). (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Munby, H. (1983). Thirty Studies Involving the "Scientific Attitude Inventory": What confidence can we have in this instrument?. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(2), 141-162.
- Muñoz-Alonso, G. (2006). Tendencias actuales de citación en los trabajos de investigación filosófica. *Investigación bibliotecológica*, 2(41), 91-106.
- Muñoz, J. A. (1980). *Jean Paul Sartre y la didáctica de la cosificación*. Madrid: Cincel.
- Muñoz, J. R. (1993). *Jugamos a escuchar*. Almería: El Ejido.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Estudio comparativo entre 50 países de América y Europa*. Chile: UNESCO.
- Murray, R. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Murray, R. (1970). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

- Murray, R. (1975). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Murray, R. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.
- New York State department (Albany). (1970). *Words, Sounds and pictures about Music: A multimedia Resource Listing for Teachers of Music in Grades K-6*. New York: Autor. Recuperado da base de datos ERIC Education Resourcer Information Center.
- Nigel, A., Marshall, N. A., North, A. C. e, Hargreaves, D. J. (2005). La educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la música*. 34, 8-32.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/16987454/articulos/RECI0606110003A.PDF> [Consultado o 21/10/2008].
- Odena, O. (2005). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 82-94.
- Odena, O. E, Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.
- Ogalde, I. e, Bardavid, E. (1991): *Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Ogalde, I. e, González, M. (2008). *Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. Mexico: Trillas.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues of teacher training to counter bullyins and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Orcasitas, J. R. (1999). Formación del profesorado de música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 7-13.

- Oriol, N. (1988). Las escuelas universitarias y la formación musical del profesorado de educación básica. *Música y Educación: revista trimestral de pedagogía*, 1(1), 17-32.
- Oriol, N., Sustaeta, I. e, Ráez, J. L. (1993). *Guía de recursos didácticos*. Madrid: Santillana.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(3), 1-63. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n3.pdf> [Consultado o 05/10/2008].
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME. Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 16, 1-33. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf> [Consultado o 20/03/2009].
- Oriol, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 45, 59-87.
- Orlando, C. A. (1993). *Using Music to reinforce Basic Money Skills Taught in the TMH Classroom*. Florida: Practicum Report, Nova University.
- Padrón F., J. (1996). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de educación primaria de Tenerife (Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado)*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Paniagua, A. (2008). La individualización del mundo rural. Dimensiones analíticas para ¿un concepto generalizable?. *EST Economía, Sociedad y Territorio*, 27, 639-659.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (2007). Materales para el aprendizaje más allá del libro de texto y de la escuela. *Aula*. 165, 7-11.

- Paredes, J. (1998). *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Paredes, J. (2000). Usos de materiales didácticos y conocimiento práctico en educación primaria. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 14, enero. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n14/n14art/art148.htm> [Consultado o 19/04/2008].
- Paredes, J. (2004). Los materiales didácticos, las actitudes ante la innovación y la cultura de centro en educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 131-142.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 9, 131-142.
- Parrilla, A. (1986). *El Pensamiento educativo-didáctico del profesor sobre la integración: una investigación cualitativa*. (Memoria de Licenciatura). Universidade de Santiago de Compostela: A Coruña.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música. Educación Primaria*. Madrid: Pearson.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música. Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Paynter, J. (1972). *Hear and now*. London: Universal.
- Pazo, A. J. e, Santos Solla, X. M. (1994). O declive demográfico da parroquia rural galega. O caso da provincia de A Coruña. *ADAXE. Revista de Estudos e Experiencias educativas*, 10, 111-120.
- Pérez, V. e, Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa. Recuperado de <http://www.aspresearch.com/pdf/documento%20completo%20final%20docentes.pdf> [Consultado o 20/01/2010].

- Pérez, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Pérez, A. I. e, Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, A. I., Barquín, J. e, Angulo Rasco, J. F. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Vol. I). *Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Vol. II). *Técnicas y registros*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, M., Vilán, L. E, Machado, J. P. (2006). Integración de las TIC en el sistema educativo de Galicia: respuesta de los docentes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 177-189. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2229196&orden [Consultado o 06/08/2008].
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html#copyright [Consultado o 21/10/2009].
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20. Recuperado de http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/112/vp112_16-20.pdf [Consultado o 19/01/2019].
- Philpott, C. e, Plummeridge, C. (Eds.). (2001). *Issues in Music Teaching*. Londo: Routledge Falmer.
- Pickering, S. E, Repacholi, B. (2001). Modifying children's Gender-Typed Musical Instrument Preferences: The Effects of Gender and Age. *Sex Roles*, 45 (9/10), 623-643.

- Porlan, R., Rivero, A. e, Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-157.
- Porto Ucha, A. S. (2004). La formación inicial e a profesionalización dos mestres e mestras: unha aproximación histórica con referencias a Galicia. *Innovación Educativa*, 14, 239-270.
- Pose, A. M., Rodríguez, J., Castro, M. M. e, Rodríguez, M. B. (2002). Una semana sin libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, 26-29.
- Precedo, A. (Dir.). (1997). *O Mapa Comarcal de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Precedo, A., Míguez Iglesias, A. e, Fernández, M. I. (2008). Galicia: el tránsito hacia una sociedad urbana en el contexto de la Unión Europea. *Revista Galega de Economía*, 17, (Nº extraordinario), 1-20.
- Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Internunversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-183.
- Quesada, R. (1990). La didáctica crítica y la tecnología educativa. *Perfiles educativos*, 49-50, 3-13. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=QUESADA%20CASTILLO,%20ROCIO&par=&a_inicial=&a_final=&sesion= [Consultado o 29/05/2010].
- Quintana, J. (2003). *La flauta dulce en los estudios universitarios de “mestre en educación musical” en Catalunya: revisión y adecuación de contenidos*. (Tese de doutoramento). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Quiñoy, A. K. (1988). *El Pensamiento educativo-didáctico de una muestra de padres de alumnos de EGB de dos localidades rurales gallegas* (Vols. 1-2). (Memoria de Licenciatura). Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Refsum, A. (2007): *Action-Sound. Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement*. (Tese de deoutoramento). University of Oslo (Departament of Musicology). Oslo.

- Reich, E. (2005). *Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reimer, B. (1967). *Development and trial in a junior and senior high school of a two-year curriculum in general music*. Washington, C.D.: U. S. Department of health, education and welfare.
- Repetto, E. (1993). *Sobre análisis didácticos de libros de textos*. Trabajo presentado en Homenaje a Jose Martel Moreno: actas de las III Jornadas Didácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E. G. B. Recuperado da base de datos ACCEDA. Documentación científica de la ULPGC en abierto.
- Requena, M. D. e, Sainz, P. (2009). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editex.
- Research and Educational Services (New York). (2002). *Music: A Resource Guide for Standards-Based Instruction*. New York: Autor. Recuperado de http://www.nysut.org/cps/rde/xchg/nysut/hs.xsl/research_14927.htm [Consultado o 23/03/2010].
- Reyes, M. L. (2005). *La Educación Musical en la Etapa Primaria. Una perspectiva desde el Maestro Especialista*. (Tese de doutoramento). Universidad de Granada. Granada.
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 67-81. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART6.pdf> [Consultado o 15/10/2010].
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin, e S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks (California): Sage.
- Rivas, R. M. e, Fiuza, M. J. (2002). *La voz y las disfonías disfuncionales. Prevención y tratamiento*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Rivera, C., Vélez, A. M. e, Pupo, M. Y. (2009). *Análisis de la utilización de material didáctico en la enseñanza de las matemáticas del grado primero de educación básica*. (Trabajo de Fin de carreira-Lic. Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira.

- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*. 8. Recuperado de <http://www.esrlc.zobyhost.com/ETNOGRAFIA/ETNOGRAFIA%20YTEORIA%20DE%20ELA%20INVESTIGACION.pdf> [Consultado o 14/06/2009].
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. e, Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- Rodríguez, J. L. (1982). La tecnología educativa en los institutos de ciencias de la educación. *Studia Paedagogica*. 9, 43-57.
- Rodríguez, J. L. e, Sáenz, O. (1995). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Oikos Tau.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en espacio europeo de educación superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6. 139-153. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/678/67800606.pdf> [Consultado o 23/11/2009].
- Rodríguez, F. E, Menéndez, R. e, Cadenas, A. (2005). Comarcas, consorcios y otras experiencias innovadoras de cooperación territorial. *Boletín de la AGE* [Asociación de Geógrafos Españoles], 39, 177-199. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1161269&orden [Consultado o 30/01/2010].
- Rodríguez, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1), 1-8. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224596123.pdf [Consultado o 01/03/2010].
- Rodríguez, X. (1997). *As tarefas académicas e a súa relación cos contidos: análise das actividades docentes no segundo ciclo do Ensino Primário: Coñecimento do Meio, Língua Galega e Matemáticas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Rodríguez, D. [Domingo], Martínez, M. J. e, Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*. 2, 109-126. Recuperado de

<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/16/7> [Consultado o 03/05/2009].

Rodríguez, D. [David] (2007). *Programa informático de obtención de datos cuantitativos* PIO.dcn. Santiago de Compostela: Inédito.

Rodríguez, W. (2003, abril). *La evaluación del Plan de Formación del profesorado de la Universidad de La Laguna 2002*. Comunicación presentada no II Congreso Internacional de EducaRed, Madrid. Recuperado de <http://www.educared.net/congresoii/marcoscomunicaciones.htm> [Consultado o 10/09/2009].

Rodríguez, J. (2000). *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.

Rodríguez, J. (2001). El “tiempo escolar” en los procesos de elaboración de materiales curriculares. En C. Torres, G. Rojas, J. A. Fuentes, J. F. Romero, A. C. Mingorance e, A. Fernández, *Aspectos didácticos y organizativos de la educación. Tendencias actuales*. Granada: Universitario.

Rodríguez, J. (Coord.). (2003). *Materiais curriculares e diversidade sociocultural*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Rodríguez, J. (2004). Materiales didácticos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez e, A. Bolívar (Eds.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. II). (p.215). Málaga: Aljibe.

Rodríguez, J. (Coord.). (2006). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago-Departamento de Educación e Mocidade.

Rodríguez, J. (2009). *Os materiais corriculares en Galicia*. Vigo: Xerais.

Rodríguez, J. (2010). Las TIC desde la perspectiva aorganizativa en el desarrollo de un proyecto de investigación colaborativa. Un estudio de caso. *Revista de Ciencias de la Educación*, 222, abril-junio, 185-215.

Rodríguez, J. e, Montero, M. L. (2004). Indefinición terminológica y tecnología educativa. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 22, 51-65.

- Rodríguez, J. e, Zapico M. H. (2004). Materiales didácticos para personas mayores. *Cuadernos de pedagogía*, 338, 207-211.
- Rodríguez, J. e, Castro, M. M. (2007). Materiales didácticos para una intervención interdisciplinar desde los ámbitos formal y no formal. Un análisis tras su implementación. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 29, 7-24.
- Rodríguez-Quiles, J. A. e, García, J. A. (2006, noviembre). *Hacia un espacio europeo de educación superior. Perspectivas en el ámbito de la educación musical*. Trabajo presentado no V Congreso internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI, Granada. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_5/Rodriguez-Quiles-y-Garcia.pdf [Consultado o 25/10/2008].
- Román, J. M. (2006). *Los nuevos grados de magisterio: el pago de una deuda histórica*. Trabajo presentado na Conferencia de Decanos y Directores de magisterio y educación (V Asamblea), Ciudad Real. Recuperado de <http://www.uned.es/decanoseducacion/documentos/pdf/Elpagodeunadeudahistorica.pdf> [Consultado o 30/09/2009].
- Romero, J. B. (2003a). *Los medios y recursos para la educación musical en primaria*. (Tesiña de doutoramento). Universidad de Huelva. Huelva.
- Romero, J. B. (2003b). *Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza en el III Ciclo de educación primaria*. (Tese de doutoramento). Universidad de Huelva. Huelva.
- Romero, A. e, Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudio de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51. Receuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240850050.pdf [Consultado o 31/03/2010].
- Romero, G. M. (2005). Métodos activos versus métodos pasivos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 1-7. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n15/\(Gemma.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n15/(Gemma.pdf) [Consultado o 13/10/2008].

- Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 49-62.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 1(5), 1-16.
- Salvador, F., Rodríguez, J. L. e, Bolívar, A. (Eds.). (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. II). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. e, Cruz, F. M. S. (2007, outubro). *Etapas del desarrollo profesional y Carrera Magisterial. Implicaciones para los maestros de Tlaxcala: 2005-2006*. Trabajo presentado nas Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. Recuperado de http://www.amet.uady.mx/?dl_id=37 [Consultado o 25/11/2008].
- Sánchez, L. (2003). Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperao de http://www.rieoei.org/inv_edu10.htm [Consultado o 29/10/2008].
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, M. P. (2004). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw.
- Sands, R. M. (1996). La educación musical en los Estados Unidos. *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 9(27), 19-42.
- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de València.
- Sanz, M. D., Martínez, E. e, Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14(1),
- Santamaría, P. (2006). Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil. *Pulso*, 29, 95-115.

- Santos, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Santos, M. A. (2000a). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (2000b). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sanuy, C. e, Cortes, L. (1982). *Enseñar a jugar*. Madrid: Marsiega.
- Sanuy, M. (1994). *El paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Sanuy, M. e, González, L. (1993). *Orff-Schulwerk (música para niños)* (1a impr. 1969). Madrid: Unión Musical Española.
- Sanuy, M. e, Sanuy, C. (1984). *Música, Maestro*. Madrid: Cincel.
- Sanuy, M. e, Sanuy, C. (1985). *Al son que tocan, bailo*. Madrid: Cincel.
- Saturnino, O., et. al. (Coords.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Granada: Octaedro.
- Schinca, M.(2003). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Barcelona: Praxis.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitiones. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schubert (1986). *Curriculum. Perspective, Paradigm, and Positibility*. New York, Macmillan.
- Sebastián, A. (2004). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional*. MEC: Instituto de la Mujer.
- Secretaría Xeral de Planificación de Desenvolvemento Comarcal (Santiago de Compostela). (2000). *Memoria 1999*. Santiago de Compostela: Autor.
- Selander, S., Tholey, M. e, Lorentzen, S. (Eds). (2002). *New educational media and textbooks. The 2 IARTEM vol*. Estocolmo: Stockholm Institute of Education Press.
- Senge, P. (2004). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.

- Senge, P., Otto S., Jaworski, J. e Flowers, B.S. (2004, setembro). *El despertar de la fe en un futuro diferente*. Trabalho presentado no IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, San Sebastián, Bilbao.
- Servicio de Publicaciones del MEC (Madrid). (1979-1990). *Historia de la Educación en España. Textos y documentos* (Vols. 6). Madrid: Autor.
- Shamblin, L (2006). *Caught in the Middle: Understanding Perspectives of Business and Economics Teachers in Kazakhstan in the Face of Cultural Change*. (Tese de doutoramento). North Carolina State University. Raleigh.
- Sharp, L. (2003). *Classrooms and curriculum come alive with music: a sequential approach of teaching music to elementary students using daily oral music lessons*. Menlover, Liverpool: American Council on Rural Special Education [ACRES] Proceedings.
- Sikes, P. et. al. (1985). Teachers coaching Teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-49.
- Sion, X. E, Prado, X. (Eds.). (2006). *Cultura tradicional e desenvolvimento rural*. Vigo: Artes Gráficas.
- Sloboda, J. (1986). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford Psychology Series.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Smyth, J. (2001). *Critical politics of teachers' work: An Australian perspective*. New York: Peter Lang.
- Sonnemann, U. (1954). *Existence and Therapy*. New York: Grune & Stratton.
- Sotomayor García, G. E. (2003). Los viejos lenguajes en la nuevas tecnologías. *Theoria*, 12, 129-137.
- Selander, S., Tholey, M. e, Lorentzen, S. (2002). (Eds.). *New educational media and textbooks. The 2nd IARTEM Vol.* Stokholm, Sweden: Stockolm Institute of Education Press.

- Subirats, M. (Coord.). (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Te One, S. (2008). *Perceptions of children's rights in three early childhood settings*. (Tese de doutoramento). University of Wellington. New Zealand. Recuperado de <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1060/thesis.pdf?sequence=1> [Consultado o 13/03/2010].
- Te One, S. (2010, xullo). *Early childhood education. New pathways to an uncertain future*. Trabajo presentado no ACYA report to the United Nations Committee on the Rights of the Child "Children and youth Aotearoa "2010", New Zealand. Recuperado de http://www.acya.org.nz/site_resources/library/Documents/Reports_to_UN/CYA_2010/Early_Childhood_Education.pdf [Consultado o 20/10/2010].
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tedesco, J. C. (2001). Una política integral para el sector docente. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. 47, 4-8. Buenos Aires.
- Tejada, J. [José] (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Tejada J. [José] (2000). Profesionalidad docente. En S. De la Torre (coord.) *et al.* (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. [Jesús] (2004). Música y mediación de la tecnología en sus profesos de aprendizaje. *Revista Educación XXI*, 7, 15-26.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C., Rojas, G., Fuentes, J. A., Romero, J. F., Mingorance, A. C. e, Fernández, A. (2001). *Aspectos didácticos y organizativos de la educación. Tendencias actuales*. Granada: Universitario
- Torres, S., González, A. e, Vavilona, I. (2010). *La cita y referencia bibliográfica: Guía basada en las normas APA*. (2a ed.). Buenos Aires: Biblioteca UCES.

- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Universidade de Santiago de Compostela (A Coruña). (2009). *Memoria para la verificación del título de grado de maestreo/a de educación infantil*. A Coruña: Autor. Recuperado de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria_CG_Grao_Mestre_Infantil.pdf [Consultado o 13/03/2010].
- Travé (1987). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Revista Internacional de Investigación e Innovación escolar*, 65, 3-10
- Vara Pires, M. C. (2006). *Os materiais curriculares na construción do coñecemento profesional do professor de matemática: tres estudos de caso*. (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela. A Coruña.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Veiga García, F. M. (1998). *Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais (2 Vols.)*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. A Coruña.
- Veiga García, F. M. (2001). *Xogo popular galego*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Veiga García, F. M. (2001). *O libro dos xogos populares galegos*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Vez, J. M. e, Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista española de pedagogía*, 230, 101-121.
- Vicente, R. M. (2008). *Os materiais musicais na educación infantil. Unha análise descritiva do coñecemento, uso e valoración que realizan os mestres de Educación Infantil e Musical de Concello de Santiago de Compostela*. (Traballo de Investigación Tutelado). Santiago de Compostela. A Coruña.
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*. (Tese de doutoramento) Universidad de Murcia. Murcia.

- Vilar, M. (2001). *De la formació inicial dels mestres d'Educació Musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*. (Tese de doutoramento). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Vilar, M., Moreno, M. T. E, Mathieu, L. (2008). Reforma educativa en Québec: opiniones de un grupo de maestras de música. *LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 22, 1-24.
- Villa, A. (Ed.), (1988) *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 128-148). Madrid: Narcea
- Villa, A. (1982). *Actitudes e intereses hacia la formación permanente*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Villalva, L. D. (2006). Análisis de los métodos musicales del S. XX. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26, 1-8.
- Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Villar, L. M. (Dir.). (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- VVAA. (2001). Monográfico. *Materiales curriculares*. Tándem 4. Barcelona: Graó.
- VVAA. (2003). Monográfico: *Jugar con la música*. Eufonía. 29. Barcelona: Graó.
- VVAA. (2005): Monográfico: *Recursos musicales en la educación infantil*. Eufonía, 33. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2007). Monográfico: *Los materiales, recurso para el aprendizaje*. Aula. Barcelona: Graó.
- Wah, B. e, Wai, P. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(1), 1-12. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem> [Consultado o 13/09/2009].
- Wai, S. E, Wright, S. (2004). The creative Music Curriculum for Pre-primary Schools. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 5(2), 207-220.

- Wai-Chung, H. (2007). Music Student`s perception of the use of multi-media technology at the Graduate Level in Hong Kong Higher Education. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 12-26.
- Willems, E. (1962). *Lo que oímos en el mundo. Las ondas y el oído*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños* (1a ed. 1962). Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1979). *El ritmo musical: estudio psicológico*. Buenos Aires: Universitaria.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Witrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan
- Witrock, M. C. (Ed.) (1989a). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Witrock, M.C. (1989b). *La investigación de la enseñanza*. Tomos I, II, III. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teachers' interventions in bullying situations. *Educational and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.
- Yoon, J. S. e Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zabalza, M. A. (1987a): *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1987b): Didáctica de la educación infantil.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. *Cuadernos de Educación*, 4, 125-177.

Zabalza, M. A. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2001). *Competencias personales y profesionales en el prácticum*. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf o 20/02/2009.

Zabalza, M. A. (2002): *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2003): El currículo de la educación infantil. En *Enciclopedia de educación infantil. Ámbitos específicos de acción educativa en Educación Infantil*.

Zapico, M. H. (2006): *As persoas maiores nos materiais curriculares impresos de Galicia. Unha aproximación inicial*. Tesiña. Universidade de Santiago de Compostela.

Zatorre, R. J. (2000): Sound work//Music, the brain, and ecstasy: How music captures our imagination. Recuperado de http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Zatorre_on_Jourdain_97.html. [Consultado o 10/10/10].

Zeichner e Gore (1990): Teacher socialization. En Houston, W. (ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Mcmillan.

Disposicións legais citadas

Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de educación e financiación da reforma educativa (BOE, 6 de agosto, correccións no BOE, 10 de maio de 1974).

Lei 30/1976, de 2 de agosto (BOE, 3 de agosto de 1976) que modifica a Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de educación e financiación da reforma educativa.

Constitución Española de 1978.

Lei Orgánica 1/1981, de 5 de abril (BOE, 28 de abril) sobre as linguas.

Lei 13/1982, do 7 de abril, de integración social dos minusválidos (BOE, 30 de abril)..

Lei 3/1983, do 5 de xuño, de normalización lingüística (BOE, 14 de xullo).

RD 334/1985, do 6 de marzo, de ordenación de educación especial, que atende ás necesidades educativas dos alumnos e alumnas no marco dunha ensinanza comprensiva e aberta á diversidade (BOE, 16 de marzo).

Lei Orgánica 8/1985, do 3 de xuño, reguladora do Dereito á educación (BOE, 4 de xullo).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, polo que se establece o título universitario oficial de Mestre.

Lei 1/1990 de 3 de Outubro de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (BOE, 4 de outubro).

Decreto 426/1991, do 12 de decembro, polo que se establece o currículo de Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 14 de xaneiro de 1992).

Decreto 245/1992, de 30 de xullo, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 1 de xullo de 1992).

Decreto 78/1993, de 25 de febreiro, polo que se establece o currículo de Educación Secundaria Obligatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 2 de abril).

Decreto 89/1993, do 19 de abril (DOG, 27 de abril), polo que se regulaba a autorización de libros de texto e outros materiais curriculares

Orde do 5 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 19 de maio).

Decreto 275/1994, de 29 de xullo, polo que se establece o currículo de Bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 23 de agosto).

Real Decreto 732/1995, de 5 de maio (BOE, 2 de xuño), polo que se establecen os dereitos e deberes do alumnado.

Decreto 247/1995, de 14 de setembro (DOG, 15 de setembro).

Orde do 6 de Outubro de 1995 polo que se regulan as Adaptacións Curriculares Individualizadas (DOG, 7 de outubro).

Lei 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes.

Ley 7/1996, do 10 de xullo sobre o desenvolvemento comarcal

Decreto 320/1996, do 26 de xullo, da ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais (DOG, 6 de agosto).

Decreto 374/1996, de 17 de outubro, polo que se aprobaba o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG, 21 de outubro)

Orde do 31 de outubro de 1996 pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral, e se establece o procedemento e os criterios para a realización do dictame de escolarización (DOG, 19 de decembro).

Decreto 65/1997, do 20 de febreiro polo que se aproba definitivamente o mapa de desenvolvemento comarcal galego.

Orde de 22 de xullo de 1997 (DOG, 2 de setembro) polo que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

O Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 27 de abril), polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia.

Decreto de 29 de xullo de 1999 (DOG 01/09) polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas non universitarias

Resolución do 27 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa (DOG, 12 de maio), pola que se ditaban unha serie de instrucións sobre organización das actividades

Orde do 27 de marzo de 2000 (DOG 04/04) establece os centros de formación e recursos de Galicia e crea as seccións necesarias

Lei Orgánica 10/2002, de 23 de decembro (BOE, 24 de decembro).

Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais (DOG, 30 de xaneiro).

Lei Orgánica 1/2004, contra la violencia de género.

Real Decreto 55/2005 de 21 de xaneiro, no que se establecen as novas titulacións de Mestre.

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio de Educación (BOE, 4 de maio).

R. D. 806/2006, de 30 de xuño polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo, establecida pola Lei de Ordenación 2/2006, de 3 de maio, de Educación (BOE, 14 de xuño)

Decreto 99/2006, do 15 de xuño, no que se regula a planificación, estrutura, organización e funcionamento da formación permanente do profesorado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos

Real Decreto 1630/2006, do 29 de decembro (BOE, 4 de xaneiro), polo que se establecen as ensinanzas mínimas do segundo ciclo de Educación Infantil.

Decreto 123/2007 de 28 de xuño, de inmersión lingüística.

Bibliografía

Decreto 130/2007, do 28 de xuño (DOG, 9 de xullo), polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia

Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

Orde ECI/3854/2007, do 27 de decembro (BOE, 29 de decembro), que concreta os requisitos para a verificación dos títulos universitarios oficiais que habilitan para o exercicio da profesión de Mestre en Educación Infantil.

Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.

Orde do 25 de xuño de 2009, pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.

Decreto 79/2010, do 20 de maio, de plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia.

Referencias On-line

Academia Sevimúsica (método Willems).

[<http://www.servimusic.es/es/metodologia/index.asp>]

Asociación española de rítmica. [www.ritmicadalcroze.com/boletin.htm]

American Orff-Schulwerk Association. [<http://www.aosa.org/>]

Aula musical. [<http://www.aulamusical.com/somos.html>]

Dalcroze. [http://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/jaques_dalcroze.htm]

Dalcroze, Rítmica. [<http://www.aulamusical.com/datos/pages/memoria.html>]

Escuela de Música de Granada (método Willems).

[<http://www.iniciativasmusicales.com/>]

Escuela de música St. Gregori (método Willems). [<http://www.escolademusica.org/>]

Escuela de música Modulando (método Willems).

[<http://www.modulando.es/proyectoeduc.htm>.]

Instituto Llongueras. [<http://www.joanllongueres.com/dalcroze.htm>]

International Kodály Society. [<http://www.iks.hu/>]

Investigación cualitativa. [<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguez.htm>]

Orión: [<http://www.elcielodelmes.com/Constelaciones/Orion.php>]

Programa de doutoramento de educación musical na Universidade Complutense de Madrid. [http://www.ugr.es/~doctoeducmusical/programa_1.html]

Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación nº 1. [<http://musica.rediris.es/leeme/revista/molinaimprov.html>]

Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, Lucati: método Kodály. [<http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato.htm>]

Sociedade Liszt-Kodály España. [<http://www.slke.org>]

Xavier Serra. [http://www.iua.upf.es/formats2/ser_e.htm]

Bases de datos

BUSC. Base de datos da USC. [<http://busc.usc.es/>]

CAIRSS: Base de datos bibliográfica de literatura musical relacionada coa educación, a psicoloxía, e terapia e a medicina. [<http://ucairss.utsa.edu/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?DB=local&PAGE=First>]

DDM Online: Base de datos bibliográfico de textos musicolóxicos, teoría da música e etnomusicoloxía. [<http://www.chmtl.indiana.edu/ddm/search.html>]

DIALNET: Portal de difusión da produción científica hispana. [<http://dialnet.unirioja.es>]

ERIC: Education Resources Information Center (<http://www.eric.ed.gov/>)

ISMN: International Standard Music Number é o número internacional que identifica univocamente as publicacións de música escrita, xa sexa para a súa venda, alquiler, difusión gratuita ou a efectos de dereitos de autor. [<http://cdmyd.mcu.es/ismn.htm>]

ISOC: Sistema de Información do CSIC.

- Revistas de ciencias sociais e humanidades. [<http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>]
- Sumarios ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades. [<http://bddoc.csic.es:8080/isoc.html;jsessionid=722DE03EFA91920C8E762B2E86D6B2EA>]

Music City: Colaboración entre bases de datos musicais. [<http://www.music-city.org/>]

Music Education Search System: Boletín de investigación de educación musical. Busca de referencias de educación musical de latinoamérica. [<http://129.171.228.57/fmi/xsl/MESS/bolquery.xsl>]

Outros directorios de educación. [<http://www.joeant.com/DIR/cat/567/Directories>]

REBECA: Base de datos que contén rexistros bibliográficos en formato Ibermarc (rexistros bibliográficos para bibliotecas públicas españolas).

[<http://www.mcu.es/rebeca/cargarFiltro.do?cache=init&layout=rebeca&language=es>]

Rediris: Interconexión dos recursos informáticos das universidades e centros de investigación. [<http://www.rediris.es/>]

TESEO: Procedemento para a xestión de fichas de teses de doutoramento. Ministerio de Ciencia e Innovación (España). [<https://www.micinn.es/teseo/irGestionarConsulta.do>]

Agradezo a ese **Ser** que non é (segundo quen),
que sexa, para min, **a Desculpa** dos meus desatinos.

ANEXOS

“No basta con construir y aumentar
la complejidad del conocimiento:
Finalmente hay que decidir
qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo.”

Apple, 1979



Camiño Francés: Sarria-Santiago, 05/12/10

ÍNDICE DE ANEXOS

Co fin de deixar rexistro da información empregada ao longo da investigación, neste apartado descríbense os diferentes documentos que se inclúen como anexos, no CD que acompaña esta entrega. Para simplificar a procura de investigación, creouse unha carpeta para cada un dos anexos, de acordo ao nome indicado a continuación:

Anexo 1 – Cuestionario piloto

Anexo co cuestionario empregado na fase exploratoria.

Anexo 2 – Cuestionario empregado e cartas de presentación

Anexo co cuestionario empregado para a recollida de datos da parte cuantitativa e as cartas de presentación:

- modelo empregado para a comarca de Santiago (personalizada porque ditos suxeitos participaron na fase exploratoria)
- modelo empregado para o resto de Galicia

O cuestionario xorde como produto posterior á revisión e confirmación das/os expertas/os e da aplicación da fase exploratoria efectuada

Anexo 3 – Mostra invitada

Anexo coa lista completa de centros, a Orde do 18 de xuño de 2008 pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos dependentes desta consellería nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial (DOG nº 129 do 4 de xullo de 2008) e os arquivos de localización xeográfica dos centros (imaxe da representación e arquivo KMZ de localización).

Anexo 4 – Evidencia de envíos

Anexo cos sobres, as etiquetas empregados para o envío da información e un exemplo das listas de comprobación empregadas.

Anexo 5 – Mostra produtora

Anexo coa lista de centros produtores e os arquivos de localización xeográfica dos centros (imaxe da representación e arquivo KMZ de localización).

Anexo 6 – Codificación

Anexo cos datos codificados por bloques.

Anexo 7 – Pautas de entrevistas

Anexo cos documentos orientadores empregados para a aplicación das entrevistas semi-estruturadas. Xorde como produto posterior á revisión e confirmación das expertas e da aplicación da fase exploratoria efectuada.

Anexo 8 – Caderno de investigación

Anexo con exemplos en arquivos dixitais do caderno de notas reflexivas empregado ao longo da investigación.

Anexo 9 – Transcrición das entrevistas

Anexo que contén a totalidade das transcricións literais realizadas nas entrevistas efectuadas aos informantes que participaron da investigación.

Anexo 10 – Evidencia de confirmación

Anexo con exemplos das mensaxes recibidas por correo electrónico onde se indica a conformidade do emprego do contido das transcricións das entrevistas.

Santiago de Compostela, en Maio de 2008

Estimada/o mestra/e:

Este cuestionario está dirixido ás mestras e mestres especialistas en Educación Infantil e as/aos especialistas en Educación Musical que imparten a música na Etapa Infantil (3–6 anos).

O cuestionario ten a finalidade de recoller información sobre a formación, coñecemento e uso que o profesorado ten dos materiais musicais na etapa infantil. Para este fin, queremos coñecer a súa percepción dos materiais que coñece e/ou utiliza co seu alumnado de educación infantil.

A súa colaboración, cumprimentando este cuestionario, é esencial, polo que lle achegamos o noso agradecemento.

Lea con atención e responda do xeito máis preciso que lle sexa posible.

Bloque A) Datos de Identificación.

1. Sexo:

 Home Muller

2. Idade:

 Anos cumpridos

3. Situación administrativa:

- Propietario definitivo
 Propietario provisional
 Interino/Contratado
 Substituto/Contrato temporal
 Outra. *Indique:* _____

4. Tipo de centro/rede onde desenvolve a súa labor:

- Público
 Concertado
 Privado

5. Actividade docente que desenvolve:

- Mestre de educación Infantil
 Mestre de educación Musical

6. Tempo que leva no colexio actual:

- Menos dun ano Entre 1 e 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 20 anos Entre 20 e 30 anos Entre 30 e 40 anos Máis de 40 anos

7. Tempo de experiencia como docente en Educación Infantil:

- Menos dun ano Entre 1 e 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 20 anos Entre 20 e 30 anos Entre 30 e 40 anos Máis de 40 anos

8. Tempo de experiencia que ten impartindo os contidos musicais na etapa de educación infantil:

Bloque B) Datos sobre formación e preparación docente en infantil e música.

9. Que grado de preparación considera que ten para impartir docencia de música na etapa infantil?

- Alto
- Medio alto
- Medio baixo
- Baixo

10. Que preparación ten no ámbito musical? (*pode sinalar máis dunha opción*):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Maxisterio pola especialidade de Educación Musical. | <input type="checkbox"/> Grado elemental. |
| <input type="checkbox"/> Curso de Especialización de Música. | <input type="checkbox"/> Grado medio. |
| <input type="checkbox"/> Posgraos, masters e/ou Doutorados. | <input type="checkbox"/> Grado superior. |
| <input type="checkbox"/> Autodidacta. | <input type="checkbox"/> Outras. <i>Indique:</i> |
| <input type="checkbox"/> Academia ou escola musical. | <input type="checkbox"/> Non teño. |

11. Toca algún instrumento?

- Si. *Cal/es:*.....
- Non.

12. Indique se ten realizada algunha formación relacionada coa investigación, aplicación e/ou deseño de **materiais** para a música:

- Si, *no seu caso, indique os contidos...*
 - Xornadas.
.....
 - Cursos.
.....
 - Congresos.
.....
 - Formación Universitaria.
.....
 - Grupos de Traballo ou Seminarios Permanentes.
.....
 - Colectivos de Renovación Pedagóxica.
.....
 - Grupos de coordinación no centro educativo.
.....
 - Outros. *Por favor, indique cal/cales:*
.....
- Non. *Indique a razón:*
 - Non me interesa.
 - Non teño tempo.
 - Non teño acceso.
 - Non coñezo.
 - Outra. *Indíquea:*
.....

13. Le revistas especializadas dirixidas ao traballo didáctico da música e/ou de infantil?

(*por exemplo, Eufonía; Aula Infantil;...*)

Non.

Si, indique cales:

14. Considera que existen suficientes mecanismos de formación en materiais musicais dirixidos ao ámbito infantil? (*pode sinalar máis dunha opción*).

Si, na formación Universitaria Inicial.

Si, na formación Universitaria Avanzada.

Si, nos cursos de formación do Centro de Formación de Recursos.

Si, noutros cursos de formación.

Si. Outra forma. *Indique cal:*

Non.

15. Considera que é necesaria unha preparación (inicial e continua) específica nos **materiais didácticos** para o desenvolvemento da actividade docente?

Si.

Por que? *Coménteo:*

Non.

Por que? *Coménteo:*

Bloque C) Materiais empregados no desenvolvemento da actividade cotiá.

16. Coñece e emprega os materiais dos seguintes métodos musicais?

	Non o coñezo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízo pouco	Utilízo bastante	Utilízo moito
Materiais do método Kodály.					
Materiais do método Orff.					
Materiais do método Dalcroze.					
Materiais do método Willems.					
Materiais do método Martenot.					
Materiais do método Suzuki.					

Outros materiais. *Indique:*

17. Sinale o material sonoro (*discografía*) que emprega para a **audición musical** na aula infantil.

	Non o coñezo	Coñézo pero non o utilizo	Utilízo pouco	Utilízo bastante	Utilízo moito
Música Antiga (<i>gregoriano, música medieval galaico-portuguesa, reconstrucións gregas,...</i>)					
Música Renacentista					
Música Barroca					
Música Clásica					
Música Romántica					
Músicas Nacionalistas					
Músicas Impresionistas					
Música Dodecafónica					
Música Aleatoria					
Outras músicas do s.XX. <i>Indique cales:</i>					
Música popular infantil galega					
Música popular infantil castelá					
Música folclórica galega (<i>cancioneiros: Dorothe Schubart, Casto Sampedro,...</i>)					
Música folclórica de España. <i>Indique de que comunidades:</i>					
Música étnica doutros países, grupos sociais, culturais,... <i>Indique cales:</i>					
Música folk, celta, ...					
Música Comercial					
Música Pop					
Música Rock, Heavy,...					

Outras. *Indique:*

18. Con que regularidade emprega material sonoro (*audios, vídeos, partituras,...*) dos seguintes repertorios de **melodías para o canto**?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo pouco	Utilízoo bastante	Utilízoo moito
De inventiva propia ou creada polos nenos/as					
Da temática da Unidade Didáctica					
Das que trae a guía editorial					
Populares infantís castelás					
Populares infantís galegas					
Cancións de Berce					
Cancións de Cego					
Cancións do ciclo do Ano (aguinaldos, sega, maíos...)					
Cancións de Xogos Populares					
Melodías de música instrumental galega (muiñeiras, boleros, ...)					
Cancións doutras linguas. <i>Indique as linguas:.....</i> <i>.....</i>					
Repertorio de melodías de música actual					
Repertorio de melodías da música clásica					
Cancións de intervalos sen acompañamento					
Cancións de intervalos con acompañamento					
Cancións con xestos asociados					

Outros. *Indique:*

19. Emprega os seguintes instrumentos e obxectos sonoros na súa actividade cotiá?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo pouco	Utilízoo bastante	Utilízoo moito
Material auditivo: campañas, silbatos, tubo melódico,...					
Instrumental melódico: fruta de émbolo, carillón microtonal,...					
Instrumentos Naturais do Corpo: pes, palmas, pitos, sons coa boca,...					
Instrumentos Naturais da contorna: chifros de noz, frutas de palla, tocadores de madeira, follas de papel,...					
Instrumentos de Percusión de son Indeterminado: castañolas, maracas, cocos, claves, caixa chinesa, triángulo, cascabeis, carraca, vieiras, tambor, bombo,...					
Instrumentos de Percusión de son Determinado: pandeireta, timbais, xilófonos, carillóns, metalófonos,...					
Materiais diversos para a construción de instrumentos: maracas feitas con botes de iogur,...					
Instrumento Melódico: voz, fruta doce, clarinete,...					
Instrumental de acompañamento polifónico: Teclado, Guitarra,...					
Instrumental propio da música galega: pandeiros e pandeiretas, gaitas, bombos e caixas, acordeóns, zanfonas, tarrañolas,...					

Outros. *Indique:*

--

20. Emprega materiais (aros, pelotas, panos, plumas, paraugas, sombreiros, cestos...) para a realización de actividades de movemento musical e/ou dramatización?

Non.

Si, *indique cales e como os emprega...*

--

21. Emprega o seguinte material de apoio musical?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo pouco	Utilízoo bastante	Utilízoo moito
Franelograma, diagramas pancromáticos,...					
Gran pentagrama					
Cartóns simples y complementarios de secuencias melódicas e rítmicas...					
Cartóns simples y complementarios de discriminación de sons.					
Dominó de valores					
Loto rítmico					
Musicograma de Wuytack					
Xogo de cartas con intervalos, tonalidades y acordes					
Pizarra e pentagrama magnético de Kodály					
Paliños de Willems					
Fononimia e/ou os números como apoio visual á iniciación da escritura e lectura musical					
Material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe (cores, formas, ...)					
Láminas (sons do entorno, imaxes de instrumentos,...)					
Encerado pautado					

Outros. *Indique:*

--

22. Con que frecuencia emprega os materiais de tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) na **preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais** que emprega cos cativos e cativas?

	Non coñezo o seu uso neste ámbito	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo pouco	Utilízoo bastante	Utilízoo moito
Ordenador					
CDs Multimedia					
Webs de formación e información					
Encerado dixital					
Proxector de imaxes fixas					
Audiovisuais: Vídeo, DVD,...					
Reprodutor de música: MP3, CD, casete,...					
Conto-CD					
Radio e/ou Televisión					

Outros. *Indique:*

--

23. Con que frecuencia emprega materiais TIC para achegar a música aos nenos e as nenas?

	Non coñezo o seu uso neste ámbito	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo pouco	Utilízoo bastante	Utilízoo moito
Ordenador					
CDs Multimedia					
Webs educativas e de información					
Encerado dixital					
Proxector de imaxes fixas					
Audiovisuais: Vídeo, DVD,...					
Reprodutor de música: MP3, CD, casete,...					
Conto-CD					
Radio e/ou Televisión					

Outros. *Indique:*

--

Bloque D) Suficiencia, uso e traballo en equipo nos materiais musicais.

24. Á hora de deseñar, programar... a súa tarefa docente, considera que os materiais didácticos musicais existentes no seu centro son:

	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Libros de fichas			
Guías didácticas			
Proxectos editoriais			
Proxecto Curricular de Centro			
Unidades Didácticas aparecidas en revistas ou outros medios de difusión			

Considera outros materiais no momento de programar a súa tarefa docente? *Indique cales:*

--

25. Considera suficientes os materiais musicais dispoñibles para o desenvolvemento da música na aula de educación infantil?

	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Material impreso para o mestre (<i>Guías, Manuais sobre métodos,...</i>)			
Material impreso dirixido ao neno/a (<i>Fichas, Xogos, Material Visual,...</i>):			
Material Musical (<i>CDs de audicións, Instrumentos, Material de Prelectura musical,...</i>)			
Material Multimedia (<i>CDs de audicións, CD Interactivos, Conto-CD, DVD, Webs,...</i>)			

26. Emprega o material musical no seu programa diario...
(pode sinalar máis dunha opción).

	Raramente	Algunhas veces	Moitas veces	Sempre
Como unha actividade complementaria				
Como unha actividade propia e independente, exclusivamente musical.				
Como unha actividade integrada nos contidos das Unidades Didácticas da programación didáctica xeral				
Doutras maneiras. <i>Indique:</i>				

27. Que importancia da aos materiais didácticos na súa labor musical en Infantil?

- Importantes
- Bastante importantes.
- Pouco importantes.
- Non me parecen importantes.

28. Que material curricular impreso utiliza para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais?
(pode sinalar máis dunha opción).

- Guía globalizada de infantil.
- Manuais de música.
- Programa específico de música.
- Outros. *Especifique en que consisten:*

29. Que importancia considera que ten a ensinanza musical nos materiais curriculares impresos que utiliza?

- Non aparece a música como contido específico no material.
- A música aparece de xeito pouco importante no material.
- A música ten un peso bastante importante no material.
- A música é un contido moi importante no material.

30. Colabora con outros mestres na toma de decisións (compra, elaboración, disposición, actuación,...) dos materiais musicais empregados na Programación Didáctica de Educación Infantil? (pode sinalar máis dunha opción).

- Non é necesario.
- Non é posible (falta de tempo).
- Non, por outras razóns. *Indique:*.....
- Si, aportando os materiais.
- Si, aportando reflexións.
- Si, aportando actividades para o emprego dos materiais.
- Si, na preparación teórica de documentos pedagóxicos.
- Si, desenvolvendo a actividade musical.
- Si, doutra maneira. *Indique cal:*.....

31. En que medida colabora vostede con outros mestres no desenvolvemento da actividade musical en educación infantil?

	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Desenvolvemento de actividades: <i>certames, saídas, festivais,...</i>				
Preparación de materiais: <i>xogos musicais, fichas,...</i>				
Preparación dos espazos: <i>colocación de instrumentos, ambientación visual,...</i>				
Traballo cos nenos: <i>reforzo de actividades, dinámicas de axuda en aula,...</i>				
Apoio musical empregando un instrumento concreto que domino. <i>Indíqueos:.....</i>				
Outros. <i>Indique:.....</i>				
.....				

Bloque E) Selección e elaboración dos materiais musicais:

32. Á hora de elaborar/actualizar o Proxecto Curricular (de Centro, de Etapa ou de Ciclo), establecen acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais musicais (*materiais curriculares impresos, material auditivo, material para o movemento,...*)?

- Si. Os materiais condicionan o tipo de ensino.
- Si. É importante establecer puntos de conexión entre o profesorado sobre este tema.
- Si. Outras razóns. *Indique:.....*
- Non. Existen temas máis importantes a tratar.
- Non. Por falta de tempo.
- Non. Non é un punto a tratar.
- Non. Outras razóns. *Indique:.....*

33. Como selecciona vostede os materiais musicais que emprega na aula?
(*pode sinalar máis dunha opción*).

	Material impreso para o mestre	Material impreso dirixido ao neno/a	Material Musical	Material Multimedia
En función da opinión dos compañeiros				
Visito as librerías e selecciono os máis promocionados				
Selecciono os materiais que nos ofertan as editoriais nos centros				
Pídolles consello aos especialistas do tema				
Selecciono en función do seu custo				
Doutros xeitos. <i>Indique cales:.....</i>				
.....				

34. O prezo dalgúns materiais musicais condiciona a súa adquisición no seu centro?

- Si. *Indique por que:.....*
- Non. *Indique por que:.....*

35. Os materiais musicais que emprega na aula infantil, foron fáciles de atopar?

- Si.
- Non

36. ¿Sabe se os materiais musicais que emprega foron experimentados por outros mestres, con resultados satisfactorios?

- Si.
- Non.

Bloque F) O espazo que ocupan os materiais musicais:

37. Ten un lugar na aula ordinaria para os materiais musicais?

- Non teño un lugar nin material específico.
- Si. *Comente como é o lugar e os materiais de que dispón.*

38. Emprega outros espazos da escola para a realización de actividades musicais? (*pode sinalar máis dunha opción*).

- Aula específica de música
- Biblioteca
- Salón de actos
- Corredores
- Ximnasio
- Patio escolar
- Pavillón escolar
- Outro lugar. *Indíqueo:.....*

Considera que os espazos dos que dispón están preparados para o ensino musical do alumnado de educación infantil?

- Non
- Si. *Comente as medidas de adaptación á etapa infantil:*

39. Atopa dificultades no emprego dalgúns materiais musicais en relación ao espazo de que dispón?

- Non atopo dificultades.
- Si. *cales ...*

Bloque G) O idioma dos materiais musicais en educación infantil:

40. En que idioma aparecen escritos os materiais que emprega para a preparación docente?

- Castelán.
- Galego.
- Ámbolos dous en similar porcentaxe.
- Máis en castelán.
- Máis en galego.
- Outros. *Indique cales:*.....

41. En que idioma aparecen escritos os materiais que emprega no traballo cos nenos/as?

- Castelán.
- Galego.
- Ámbolos dous en similar porcentaxe.
- Máis en castelán.
- Máis en galego.
- Outros. *Indique cales:*.....

42. En que idioma considera que deberían aparecer escritos os materiais?

- Castelán.
- Galego.
- Ámbolos dous en similar porcentaxe.
- Máis en castelán.
- Máis en galego.
- Outros. *Indique cales:*.....

Bloque H) Valoración do cuestionario

43. Considera que, dalgunha maneira, esta enquisa é de utilidade para reflexión dos materiais musicais que emprega na educación infantil?

- si.
- non. *Por favor, indique a razón:*

44. Estaría interesado en recibir os resultados do estudo?

- si.
- non.

45. Colaboraría en futuras investigacións relacionadas a esta temática?

- si.
- non.

*Entregue o cuestionario ao estudoso, no día concertado para a súa recollida.
Moitísimas gracias pola súa colaboración.*

Estimada/o director/a:

En Santiago de Compostela, Abril de 2009

Chámome Rosa M^a Vicente Álvarez e son mestra de educación infantil no CPI. Antonio Orza Couto, en Boqueixón, A Coruña. Diríxome a vostede para solicitar a súa colaboración na investigación "**Os materiais didácticos e musicais en Educación Infantil. Análise descritiva do coñecemento, uso e valoración dos mestres de Galicia**", que forma parte da tese de doutoramento que estou a levar a cabo, coa dirección do Pr. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez, do departamento de Didáctica e Organización Educativa, da Universidade de Santiago de Compostela.

O SEU CENTRO, **POR CIRCUNSTANCIAS SIGNIFICATIVAS DE MOSTRAXE PARA ESTE ESTUDO**, RESULTOU SELECCIONADO E A **RESPOSTA PERSOAL E MEDITADA** Á ENQUISA RESÚLTANOS IMPRESCINDIBLE a efectos de garantir a validez da investigación.

O CUESTIONARIO que lle adxunto vai dirixido ás/aos **ESPECIALISTAS DE EDUCACIÓN INFANTIL e ás/aos MESTRES/AS DE EDUCACIÓN MUSICAL**, se imparten contidos musicais en Educación Infantil. **É desexable que o cuestionario sexa respondido polos dous tipos de especialidades**, de aí que envío varios exemplares da enquisa ao seu centro. Envíolle un nº de cuestionarios determinado, para que llos faga chegar aos/as compañeiros/as coa finalidade de que o **respondan individualmente e os remita todos xuntos no mesmo sobre**, que tamén, lle adxunto.

QUERO ANTICIPARLE O MEU AGRADECIMENTO PERSOAL POLO TRABALLO QUE LLE POIDA OCACIONAR E POLO TEMPO QUE DEDICA A QUE ESTE TRABALLO SE DESENVOLVA.

Neste sobre atopará:

- (ademais desta carta)
- Unha **carta dirixida aos mestres** implicados en cumprimentar os cuestionarios.
- Un **nº de cuestionarios** estimado en función da última previsión, segundo a Orde do 18 de xuño de 2008 "pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo..." (se precisa máis, por favor, pónase en contacto persoal comigo).
- Un **sobre de franqueo en destino**, co enderezo escrito, no que pode enviar todos os cuestionarios que cumprimenten os/as compañeiros/as, sen maior custe para vostedes, que achegarse a correos.

MOITÍSIMAS GRACIAS, por achegar os cuestionarios aos/as seus/súas compañeiros/as de profesión, e por reenviar de volta o material contestado que lle solicito no sobre adxunto, nun prazo de 15 días.

Reciba un cordial saúdo

Rosa M^a Vicente Álvarez

rosi@edu.xunta.es

600 551 229

CPI. Antonio Orza Couto

O Forte – 15881 Boqueixón (A Coruña)

981513456- 981513021

En Santiago de Compostela, Abril de 2009

Estimada/o mestra/e de Educación Infantil e Educación Musical:

Chámome Rosa M^a Vicente Álvarez e son mestra de educación infantil no CPI. Antonio Orza Couto, en Boqueixón, A Coruña.

Diríxome a vostede para solicitar a súa colaboración na investigación **“Os materiais didácticos e musicais en Educación Infantil. Análise descritiva do coñecemento, uso e valoración dos mestres de Galicia”**, que forma parte da tese de doutoramento que estou a levar a cabo, coa dirección do Pr. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez, do departamento de Didáctica e Organización Educativa, da Universidade de Santiago de Compostela.

Este estudo, da percepción que os/as mestres/as posúen sobre os materiais didácticos e musicais, deu comezo no ano 2007 e atópase na **fase de recolla de datos**, a través do **envío e recepción de enquisas**. Esta recolla de información realizámola a través dun estudo estatístico onde **O SEU CENTRO RESULTOU SELECCIONADO E A SÚA RESPONSA PERSOAL E MEDITADA AO CUESTIONARIO QUE LLE ADXUNTO RESÚLTANOS IMPRESCINDIBLE** a efectos de garantir a validez da investigación.

Son consciente do seu traballo (de aí o interese desta tese) e de que continuamente recibe información para traballos de diferente índole, **polo que lle agradezo sinceramente que cumprimente este cuestionario** de xeito detido.

PRECISAMOS DA SÚA COLABORACIÓN, SEN ELA ESTE TRABALLO NON PODE CONTINUAR.

Os **cuestionarios cumprimentados poden ser enviados todos xuntos no sobre de franqueo en destino**. Por favor, fágao o antes que lle fora posible (en 15 días aproximadamente, logo de recibir esta carta).

Nun futuro próximo porase en marcha unha **“rede virtual de colaboración en materiais didácticos e musicais”**. Pode formar parte, inscribíndose no enderezo: <http://materiaismusicais.ning.com>

Quedo á súa disposición para o que necesite.

Moitísimas grazas polo seu tempo e reciba un cordial saúdo.

Rosa M^a Vicente Álvarez

rosi@edu.xunta.es

600 551 229

CPI. Antonio Orza Couto

O Forte – 15881 Boqueixón (A Coruña)

981513456- 981513021

Estimada/o director/a:

En Santiago de Compostela, Abril de 2009

Chámome Rosa M^a Vicente Álvarez e son mestra de educación infantil no CPI. Antonio Orza Couto, en Boqueixón, A Coruña. Diríxome a vostede para solicitar a súa colaboración na investigación **“Os materiais didácticos e musicais en Educación Infantil. Análise descritiva do coñecemento, uso e valoración dos mestres de Galicia”**, que forma parte da tese de doutoramento que estou a levar a cabo, coa dirección do Pr. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez, do departamento de Didáctica e Organización Educativa, da Universidade de Santiago de Compostela.

O seu centro tivo a oportunidade de participar no curso pasado na Fase Piloto deste traballo, que ten á súa disposición no Departamento de Didáctica de Universiade de Santiago de Compostela. Circunstancia, esta, pola que xa lle estamos moi agradecidos.

COMO XA SABE, O SEU CENTRO, **POR CIRCUNSTANCIAS SIGNIFICATIVAS DE MOSTRAXE PARA A CONTINUACIÓN DESTE ESTUDO**, RESULTOU NOVAMNETE SELECCIONADO E A **RESPOSTA PERSOAL E MEDITADA** Á ENQUISA RESÚLTANOS IMPRESCINDIBLE a efectos de garantir a validez da investigación.

O CUESTIONARIO que lle adxunto (revisado e mellorado, nesta fase de TESE) vai dirixido ás/aos **ESPECIALISTAS DE EDUCACIÓN INFANTIL e ás/aos MESTRES/AS DE EDUCACIÓN MUSICAL**, se imparten contidos musicais en Educación Infantil. **É desexable que o cuestionario sexa respondido polos dous tipos de especialidades**, de aí que envío varios exemplares da enquisa ao seu centro. Envíolle un nº de cuestionarios determinado, para que llos faga chegar aos/as compañeiros/as coa finalidade de que **o respondan individualmente e os remita todos xuntos no mesmo sobre**, que tamén, lle adxunto.

QUERO ANTICIPARLE O MEU AGRADECIMENTO PERSOAL POLO TRABALLO OCASIONADO E POLO TEMPO QUE DEDICA A QUE ESTE TRABALLO SE DESENVOLVA.

Neste sobre atopará:

- (ademais desta carta)
- Unha **carta dirixida aos mestres** implicados en cumprimentar os cuestionarios.
- Un **nº de cuestionarios** estimado en función da última previsión, segundo a Orde do 18 de xuño de 2008 “pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo...” (se precisa máis, por favor, póñase en contacto persoal comigo).
- Un **sobre de franqueo en destino**, co enderezo escrito, no que pode enviar todos os cuestionarios que cumprimenten os/as compañeiros/as, sen maior custe para vostedes, que achegarse a correos.

MOITÍSIMAS GRACIAS, por achegar os cuestionarios aos/as seus/súas compañeiros/as de profesión, e por reenviar de volta o material contestado que lle solicito no sobre adxunto, nun prazo de 15 días.

Reciba un cordial saúdo

Rosa M^a Vicente Álvarez

rosi@edu.xunta.es

600 551 229

CPI. Antonio Orza Couto

O Forte – 15881 Boqueixón (A Coruña)

981513456- 981513021

En Santiago de Compostela, Abril de 2009

Estimada/o mestra/e de Educación Infantil e Educación Musical:

Chámome Rosa M^a Vicente Álvarez e son mestra de educación infantil no CPI. Antonio Orza Couto, en Boqueixón, A Coruña.

Diríxome a vostede, en primeiro lugar, para agradecerlle a colaboración, no seu centro, na realización deste traballo. Así, solicito a súa colaboración na investigación **“Os materiais didácticos e musicais en Educación Infantil. Análise descritiva do coñecemento, uso e valoración dos mestres de Galicia”**, que forma parte da tese de doutoramento que estou a levar a cabo, coa dirección do Pr. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez, do departamento de Didáctica e Organización Educativa, da Universidade de Santiago de Compostela.

Este estudo, da percepción que os/as mestres/as posúen sobre os materiais didácticos e musicais, deu comezo no ano 2007 e atópase na **fase de recolla de datos**, a través do **envío e recepción de enquisas**. Esta recolla de información realizámola a través dun estudo estatístico onde **O SEU CENTRO RESULTOU SELECCIONADO E A SÚA RESPOSTA PERSOAL E MEDITADA AO CUESTIONARIO QUE LLE ADXUNTO RESÚLTANOS IMPRESCINDIBLE** a efectos de garantir a validez da investigación.

Son consciente do seu traballo (de aí o interese desta tese) e de que continuamente recibe información para traballos de diferente índole, **polo que lle agradezo sinceramente que cumprimente este cuestionario** de xeito detido.

PRECISAMOS DA SÚA COLABORACIÓN, SEN ELA ESTE TRABALLO NON PODE CONTINUAR.

Os cuestionarios cumprimentados poden ser enviados todos xuntos no sobre de franqueo en destino. Por favor, fágao o antes que lle fora posible (en 15 días aproximadamente, logo de recibir esta carta).

Quedo á súa disposición para o que necesite.

Moitísimas gracias polo seu tempo e reciba un cordial saúdo.

Rosa M^a Vicente Álvarez

rosi@edu.xunta.es

600 551 229

CPI. Antonio Orza Couto

O Forte – 15881 Boqueixón (A Coruña)

981513456- 981513021

Cuestionario sobre os Materiais Didáticos e Musicais en Educación Infantil

Este cuestionario está dirixido ás mestras e mestres que imparten contidos musicais na Etapa Infantil (especialistas en Educación Infantil e especialistas en Educación Musical).

Queremos coñecer a súa percepción dos materiais que utiliza na etapa de Educación Infantil (3 – 6 anos).

A súa resposta detida a este cuestionario é fundamental para avaliar o estado dos materiais didáticos e musicais na Educación Infantil.

Os datos serán tratados con absoluta confidencialidade.

*O cuestionario consta de **50 preguntas**, distribuídas en bloques de contidos de interese para a investigación.*

*Contestar este cuestionario levaralle uns **20 minutos**.*

*Rosi Vicente (mestra de educación infantil)
Santiago de Compostela, Abril de 2009*

MOITÍSIMAS GRACIAS



Lea con atención e responda do xeito máis preciso que lle sexa posible.

Bloque A) Datos de Identificación

1. Sexo:

- Home Muller

2. Idade:

Anos cumpridos

3. Situación administrativa:

- Laboral Fixo/Funcionario de carreira
 Definitivo.
 Provisional.
 En prácticas.
 Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto.
 Outra situación. *Indíquea:* _____

4. Tipo de centro/rede onde desenvolve a súa labor:

- Público
 Concertado
 Privado

5. O centro está en:

(indique a localidade)

6. Que actividade docente desenvolve?

- Mestre de educación Infantil
 Mestre de educación Musical

7. Se desenvolve outros/as contidos/actividades/funcións no Centro Educativo indíqueos/as:

8. Que tempo leva no colexio actual?

cursos académicos, incluíndo o actual.

9. Canto tempo leva impartindo contidos musicais na etapa infantil?

número de anos, aproximadamente.

Bloque B) Datos sobre formación e preparación docente en infantil e música

10. Que grado de preparación considera que ten para impartir a docencia musical en Ed. Infantil?

- Alto
- Medio alto
- Medio baixo
- Baixo
- Ningún

11. Que tipo de preparación adquiriu?
Indique no/s caso/s que corresponda.

- Maxisterio pola especialidade de:

- Curso de Especialización en:

- Posgraos, masters e/ou Doutorados en:

- Coñecementos autodidactas de:

- Preparación en academia ou escola musical de:

- Grado elemental en:

- Grado profesional en:

- Grado superior en:

- Diplomaturas ou licenciaturas en:

- Outras:

12. Toca/Tocou algún instrumento?

- Si. *Cal/es:* _____
- Non.

13. Se está a realizar algún tipo de **formación**, na actualidade, indíquea:

14. Realiza/Realizou algunha formación relacionada coa investigación, aplicación e/ou deseño de **materiais** para a música (p.e.: obradoiro de obxectos sonoros, congreso de música tradicional, grupo de traballo, seminario de formación,...):

Si. *Indique o tipo de actividade, contido....:*

Xornadas e/ou cursos.
.....

Congresos.
.....

Formación Universitaria.
.....

Grupos de Traballo e/ou Seminarios Permanentes.
.....

Movements de Renovación Pedagóxica.
.....

Colectivos e/ou Asociacións Educativas/Culturais.
.....

Grupos de coordinación no centro educativo.
.....

Outros. *Por favor, indique cal/cales:*
.....

Non. *Pode indicar a razón?*

Non me interesa.

Non teño tempo.

Non teño acceso.

Non coñezo.

Outra. *Indíquea:*
.....

15. Le revistas relacionadas co ensino (p.e.: Eufonía; Aula Infantil; Revista Galega de Educación,...)?

Non.

Si, *indique cales:*

16. Considera suficiente a súa **formación didáctica** en relación ao **uso** dos materiais de música en Infantil? (*pode sinalar máis dunha opción*).

- Si, no Maxisterio Infantil.
- Si, no Maxisterio Musical.
- Si, nos Centros de Formación e Recursos (CFR).
- Si, nos cursos/xornadas/etc., ofertados/as por asociacións, colectivos, etc.
- Si. Outra forma. *Indique cal:*
- Non. A formación universitaria é insuficiente.
- Non. Os CFRs non ofertan formación axeitada.
- Non. A formación haina que buscar fóra de Galicia.
- Non me formulara antes esta cuestión.
- Non. Outra forma. *Indique cal:*

17. Considera suficiente a súa **formación didáctica** en relación ao **deseño e avaliación** dos materiais de música en Infantil?

- Si.
- Non.

En calquera caso, por que?

18. Considera que é necesaria unha **formación específica** nos **materiais didácticos e musicais** para o **desenvolvemento da súa actividade docente** na etapa infantil?

- Si.
- Non.

En calquera caso, por que?

Bloque C) Materiais empregados no desenvolvemento da actividade cotiá

19. Coñece e emprega os seguintes **materiais** na etapa infantil?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
Materiais do método Kodály.				
Materiais do método Orff.				
Materiais do método Dalcroze.				
Materiais do método Willems.				
Materiais do método Martenot.				
Materiais do método Suzuki.				
Outros materiais. <i>Indique:</i>				

20. Emprega o seguinte **material sonoro** para a **audición musical** na aula infantil?

	Non o coñezo	si	non
Música Antiga (p.e.: gregoriano, música medieval galaico-portuguesa, reconstrucións gregas,...)			
Música Renacentista			
Música Barroca			
Música Clásica			
Música Romántica			
Músicas Nacionalistas			
Músicas Impresionistas			
Música Dodecafónica			
Música Aleatoria			
Outras músicas do s.XX. <i>Indique cales:</i>			
Música popular infantil galega			
Música popular infantil castelá			
Música folclórica galega (p.e.: cancioneros: Dorothe Schubart, Casto Sampedro,...)			
Música folclórica de España. <i>Indique de que comunidades:</i>			
Música étnica doutros países, grupos sociais, culturais... <i>Cales:</i>			
Música folk, celta, ...			
Música Comercial			
Música Pop			
Música Rock, Heavy,..			
Outros materiais sonoros. <i>Indique:</i>			

21. Que **melodías para o canto** emprega como **material sonoro** en infantil?

	Non o coñezo	si	non
De inventiva propia ou creada polos nenos/as			
Da temática da Unidade Didáctica			
Das que trae a guía editorial			
Populares infantís castelás			
Populares infantís galegas			
Cancións de Berce			
Cancións de Cego			
Cancións do ciclo do Ano (p.e.: aguinaldos, sega, maios...)			
Cancións de Xogos Populares			
Melodías de música instrumental galega (p.e.: muiñeiras, boleros, ...)			
Cancións doutras linguas. <i>Indique as linguas:</i>			
Cancións doutras culturas/países/etc. <i>Indique cales:</i>			
Repertorio de melodías de música actual			
Repertorio de melodías da música clásica			
Cancións de intervalos con ou sen acompañamento			
Cancións con xestos asociados			
Outros materiais sonoros. <i>Indique:</i>			

22. Coñece e emprega os seguintes **instrumentos e obxectos sonoros** na súa actividade cotiá?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na quincena
Material auditivo (p.e.: campaiñas, silbatos, tubo melódico,...)				
Instrumental melódico (p.e.: frauta de émbolo, carillón microtonal,...)				
Instrumentos Naturais do Corpo (p.e.: pes, palmas, pitos, sons coa boca,...)				
Instrumentos Naturais da contorna (p.e.: chifros de noz, frautas de palla, tocadores de madeira, follas de papel,...)				
Instrumentos de Percusión de son Indeterminado (p.e.: maracas, claves, caixa chinesa, triángulo, cascabeis, carraca, vieiras, tambor, bombo,...)				
Instrumentos de Percusión de son Determinado (p.e.: pandeireta, timbais, xilófonos, carillóns, metalófonos,...)				
Materiais diversos para a construción de instrumentos (p.e.: maracas feitas con botes de iogur,...)				
Instrumento Melódico (p.e.: voz, frauta doce, clarinete,...)				
Instrumental de acompañamento polifónico (p.e.: Teclado, Guitarra,...)				
Instrumental propio da música galega (p.e.: pandeiros e pandeiretas, gaitas, bombos e caixas, acordeóns, zanfonas, tarrañolas,...)				
Outros materiais. <i>Indique:</i>				

23. Que materiais emprega na realización de actividades de **movemento musical e/ou dramatización**?

- Non emprego ningún material.
- Si, *indique cales e sinale algunha actividade tipo:*

(p.e.: aros, pelotas, panos, plumas, paraugas, sombreiros, cestos, chifro, sons reais, música gravada,etc.)

24. Emprega o seguinte **material de apoio musical**?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, aló menos, 1 vez no trimestre	Utilízoo, aló menos, 1 vez na semana
Encerado pautado				
Gran pentagrama				
Franelograma, diagramas pancromáticos,...				
Cartóns (simples e complementarios) de secuencias melódicas e rítmicas...				
Cartóns (simples e complementarios) de discriminación de sons.				
Dominó de valores				
Loto rítmico				
Musicograma de Wuytack				
Xogo de cartas con intervalos, tonalidades e acordes				
Pizarra e pentagrama magnético de Kodály				
Paliños de Willems				
Fononimia e/ou os números como apoio visual á iniciación da escritura e lectura musical				
Material para a aprendizaxe dos parámetros do son a través da imaxe (p.e.: cores, formas, ...)				
Láminas (p.e.: sons do entorno, imaxes de instrumentos,...)				

Outros. *Indique:*

25. Emprega **medios audiovisuais e/ou materiais das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC)** na **preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais**?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, puntualmente	Utilízoo, de xeito habitual
Elementos Midi (p.e.: mesa de mezclas, teclados,...)				
CDs Multimedia				
Webs de formación e información (p.e.: webquest, entornos virtuais, bibliotecas en línea,...)				
Repositorios (p.e.: CLIC , web. Unirioja, etc...)				
Encerado dixital				
Proxector de imaxes fixas (p.e.: opacos, diapositivas,...)				
Audiovisuais: Vídeo, DVD, MP4...				
Reprodutor de música: MP3, CD, casete,...				
Gravacións de audio				
Gravacións de vídeo				
Contos-CD				
Radio e/ou Televisión (p.e.: programas e/ou emisións en directo, gravacións,...)				
Outros. <i>Indique:</i>				

26. Emprega o **ordenador** para a **preparación, selección e/ou elaboración dos materiais musicais** que emprega cos cativos e cativas?

- Si, aporta información necesaria (CD-multimeda, Internet, etc.).
- Si, complementa o traballo que utilizo (fichas, audios, etc).
- Si, posibilita a personalización das tarefas.
- Si, por outra razón. *Indique cal:*
- Non, o material que teño é suficiente.
- Non, perdo moito tempo.
- Non, o material non é de calidade.
- Non, por outra razón. *Indique cal:*
-

27. En caso afirmativo (**si**) da **pregunta 24**, para que o emprega?

- Para a preparación de materiais impresos (p.e.: fichas no word,...).
- Para a preparación de materiais audiovisuais e TIC (p.e.: xogos, presentacións,...)
- Para a edición de pezas/partituras musicais (p.e.: Finale, Encore, Cubase, WavePad, ...)
- Para a adquisición de materiais impresos (p.e.: partituras, fichas, imaxes, etc.)
- Para adquisición de materiais audiovisual e TIC (p.e.: xogos para a pizarra dixital, presentacións, videos de instrumentos, etc.)
- Para a busca e selección de materiais en Internet (coñecemento).
- Para a realización de actividades formativas on-line (e-learning).
- Para a merca de materiais.
- Outras razóns. *Indique cales:*
-

28. Emprega os **medios audiovisuais** e os **materiais TIC** para **achegar a música** aos nenos e ás nenas?

	Non o coñezo	Coñezoo pero non o utilizo	Utilízoo, puntualmente	Utilízoo, de xeito habitual
CDs Multimedia				
Xogos interactivos educativos				
Videoxogos comerciais				
Webs educativas e de información				
Encerado dixital				
Proxector de imaxes fíxas (p.e.: opacos, diapositivas,...)				
Audiovisuais: Vídeo, DVD, MP4...				
Reprodutor de música: MP3, CD, casete,...				
Gravadora de audio				
Gravadora de video				
Conto-CD				
Radio e/ou Televisión				
Elementos MIDI (p.e.: mesa de mezclas, teclados, guitarras, micrófonos,...)				

Outros. *Indique:*

Bloque D) O espazo que ocupan os materiais musicais

29. Onde se atopan os materiais musicais que emprega para o ensino da música en Infantil?
(pode sinalar máis dunha opción)

- na aula de música.
- na aula infantil.
- nun caixón para os instrumentos.
- nun estante para o material impreso.
- nun recuncho pedagóxico.

Indique como é:.....
.....

noutro lugar.
Indique onde:.....
.....

30. Que **espazos da escola** emprega na realización das actividades musicais?
(pode sinalar máis dunha opción).

- Aula de educación infantil
 - O recuncho pedagóxico de música habilitado na aula.
 - As mesas de traballo individual.
 - A alfombra ou tarima de actividades de gran grupo, movemento, contacontos, etc...
 - Non hai un espazo fixo dentro da aula.
 - Outros, *especifique*:.....
- Aula de música
- Biblioteca
- Salón de actos
- Corredores
- Ximnasio
- Patio escolar
- Pavillón escolar
- Outro lugar. *Indíqueo*:.....

31. Considera que **os espazos dos que dispón** están preparados para o ensino musical en infantil?

- Non
- Si. *Comente as medidas de adaptación á etapa infantil:*

32. Atopa dificultades no emprego dalgúns materiais musicais en relación ao espazo de que dispón?

- Non atopo dificultades.
- Si. *Cales:*

Bloque E) Importancia e suficiencia dos materiais didácticos e musicais na práctica docente

33. No Proxecto de Centro, o referente ás cuestións musicais na etapa infantil está:
(indique as opcións que considere)

- Obsoleto.
- Pouco contextualizado.
- Moi extenso.
- Non está presente.
- Descoñézoo.
- Mellorable.
- Actualizado.
- Adecuado.
- Claro.
- Outros, *especifique*:

34. No seu labor musical en Educación Infantil, que importancia concede aos **materiais**?

- Importantes
- Bastante importantes.
- Pouco importantes.
- Non son importantes.

35. Que **material curricular impreso** utiliza para o desenvolvemento didáctico dos contidos musicais?

(pode sinalar máis dunha opción)

- Guía globalizada de infantil.
- Traballos por Proxectos.
- Unidades Didácticas.
- Manuais de música.
- Programa específico de música (cadernos, libro de fichas musicais,...)
- Material de elaboración propia.
- Outros. *Indíqueos:*

36. Que **importancia** ten para vostede a música nos **materiais curriculares impresos** que utiliza?

- Non aparece a música como contido específico no material.
- A música aparece de xeito pouco importante no material.
- A música ten un peso bastante importante no material.
- A música é un contido moi importante no material.

37. Que **grado de suficiencia** considera que teñen os **materiais didácticos e musicais** no deseño, programa e toma de decisións (sobre a súa tarefa diaria) no seu centro educativo?

	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Libro de fichas			
Guía didáctica			
Traballo por Proxectos			
Proxecto Editoriais			
Proxecto de Centro			
Unidades Didácticas de revistas e/ou outros medios de difusión (p.e.: material da Xunta, CFRs,...)			
Outros. Indique cales:.....			
.....			

38. Considera suficientes os materiais musicais dispoñibles no seu centro para o desenvolvemento da música na aula de educación infantil?

	Insuficientes	Suficientes	Máis que suficientes
Material impreso para o mestre <i>(p.e.: Guías Didácticas, Manuais sobre métodos,...)</i>			
Material impreso dirixido ao neno/a <i>(p.e.: Fichas, Cadernos de música, Xogos, Material Visual, Material de lectura musical,...):</i>			
Material Musical <i>(p.e.: partituras, Instrumentos, Material de Prelectura musical Material Manipulativo,...)</i>			
Material Multimedia <i>(p.e.: CDs de audicións, CD Interactivos, Conto-CD, DVD, Webs, Ordenador, teclado, etc.,...)</i>			
Outros. <i>Indique cales:</i>			

39. O material musical no seu programa didáctico emprégao...

	Nunca	Aló menos 1 vez no curso	Aló menos 1 vez no trimestre	Aló menos 1 vez por quincena	Aló menos 1 vez á semana
a) Como recurso complementario <i>(p. e.: interpretación de coreografía nunha peza musical como parte dun acto público, festival, etc.)</i>					
b) Como recurso propio e independente, exclusivamente musical. <i>(p. e.: realización de fichas de contido musical).</i>					
c) Como recurso integrado no resto dos contidos das Unidades Didácticas da programación didáctica xeral de infantil. <i>(p. e.: canto de cancións relacionadas cos contidos xerais das Unidades Didácticas)</i>					
d) Como un recurso ligado aos eventos públicos (certames de contacontos, concertos didácticos, festivais relacionados co ciclo do ano, etc.).					
e) Outros. <i>Indique cales:</i>					

Bloque F) Colaboración, selección e elaboración dos materiais didácticos e musicais

40. **Contribuíu** vostede **na elaboración do Proxecto Educativo e/ou Proxecto Curricular** do seu centro? *(Indique as opcións que considere)*

- Non, eu non estaba no centro cando se elaborou.
- Non, eu non formaba parte do grupo que o elaborou *(p.e.: o equipo directivo)*.
- Non, ninguén mo propuxo.
- Non, pero gustaríame colaborar.
- Non, por outra razón. *Indique cal:*
- Si, é importante colaborar nesta tarefa dun xeito directo.
- Si, o equipo que elaborou estes documentos tivo en conta a miña opinión.
- Si, é un documento administrativo máis.
- Si, alguén o ten que facer.
- Si, por outra razón. *Indique cal:*

41. Nas reunións de Etapa e/ou **Ciclo establécense acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración** dos materiais?

(Indique as opcións que considere)

- Non. Existen temas máis importantes a tratar.
- Non. Por falta de tempo.
- Non. Non é un punto a tratar.
- Non. Ninguén o propuxo.
- Non. Outras razóns. *Indique:*
- Si. Os materiais condicionan o tipo de ensino de centro.
- Si. É importante establecer puntos de conexión, entre o profesorado, sobre este tema.
- Si. Deste xeito, podemos colaborar na súa adquisición e revisión.
- Si. Deste xeito podemos compartir eses materiais.
- Si. Outras razóns. *Indique:*

42. En caso afirmativo **(si)** da **pregunta 40**, eses acordos ou criterios sobre a selección e/ou elaboración dos materiais **aparecen nos documentos do centro** (proxectos, gogramas, etc.)?

- Si.
- Non.

43. **Colabora** con outros mestres (dentro ou fóra do seu centro) na **toma de decisións** (compra, elaboración, disposición, actuación,...) **dos materiais didácticos e musicais** empregados na Programación Didáctica de Educación Infantil?

(Indique as opcións que considere)

- Non é necesario.
- Non é posible por falta de tempo.
- Non é posible por falta de coordinación.
- Non. Descoñezo os espazos de colaboración.
- Non, por outras razóns. *Indique:*
- Si, aportando materiais.
- Si, aportando reflexións en reunións.
- Si, aportando actividades específicas para o emprego dos materiais.
- Si, na preparación teórica de documentos pedagóxicos.
- Si, no desenvolvemento da propia actividade musical.
- Si, doutra maneira. *Indique cal:*

44. **Colabora** vostede con outros mestres **no deseño da actividade** musical en educación infantil?

	Nada	Pouco	Bastante	Moito
Desenvolvemento de actividades: <i>certames, saídas, festivais,...</i>				
Preparación de materiais: <i>xogos musicais, fichas,...</i>				
Preparación dos espazos: <i>colocación de instrumentos, ambientación visual,...</i>				
Traballo cos nenos: <i>reforzo de actividades, dinámicas de axuda en aula,...</i>				
Apoio musical empregando un instrumento concreto que domino. <i>Indíqueos:.....</i>				
Outros. <i>Indique:.....</i>				

45. **Selecciona** vostede o **material didáctico e musical...**

(pode sinalar máis dunha opción).

	Nada	Pouco	Bastante	Moito
...en función da opinión dos compañeiros?				
...en función do que mercan os compañeiros?				
...en función do que realizan os compañeiros?				
...en función do que hai nos fondos de bibliotecas ?				
... en función do seu custo ?				
... en función da súa divulgación ?				
...en función do que hai nos fondos dos Centros de Formación de Recursos, Asociacións, etc. ?				
... visitando webs de contidos, repositorios, etc., para informarme?				
... visitando tendas on-line ?				
... revisando revistas promocionais das casas editoriais?				
... revisando revistas especializadas en educación?				
... seleccionando os que necesito das librerías que visito?				
... seleccionando os máis promocionados das librerías que visito?				
... seleccionando materiais que ofertan as editoriais que se achegan aos centros ?				
... seleccionando materiais que foron experimentados por outros, con resultados satisfactorios?				
... pedíndolle consello a especialistas no tema (profesores universitarios, asociacións, grupos, etc.)?				
... doutros xeitos? <i>Indique cales:.....</i>				

Bloque G) O idioma dos materiais musicais en educación infantil*(Sinale só unha das opcións en cada caso)*46. En que idioma atopa os materiais que emprega para a **preparación docente**?

- Máis en castelán.
 Máis en galego.
 Ámbolos dous en similar porcentaxe.
 Outros. *Indique cales:*.....

47. En que idioma atopa os materiais que emprega no **traballo cos nenos/as**?

- Máis en castelán.
 Máis en galego.
 Ámbolos dous en similar porcentaxe.
 Outros. *Indique cales:*.....

Bloque H) Valoración do cuestionario

48. Considera que, dalgunha maneira, esta enquisa é de utilidade para reflexión dos materiais musicais que emprega na educación infantil?

- si.
 non. *Por favor, indique a razón:*

49. Estaría interesado en recibir os resultados do estudo?

- si.
 non.

50. Colaboraría en futuras investigacións relacionadas con esta temática?

- si.
 non.

*Deposite o cuestionario en correos,
no sobre que se lle adxunta (pechado).*

Moitísimas gracias pola súa colaboración.



DIARIO OFICIAL

de **GALICIA**

Venres, 4 de xullo de 2008
Taxa 0,92 € (IVE incluído)

SUMARIO

Páxs.

II. AUTORIDADES E PERSOAL

b) NOMEAMENTOS

CONSELLERÍA DE CULTURA E DEPORTE

— Decreto 136/2008, do 3 de xullo, polo que se nomea director da Axencia Galega das Industrias Culturais a Miguel Martín Fernández.

13.088

Páxs.**III. OUTRAS DISPOSICIÓNS****CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA,
ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS
E XUSTIZA**

- Resolución do 27 de xuño de 2008, da Secretaría Xeral de Política Lingüística, pola que se anuncia a adxudicación de seis bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolven no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convocada por Resolución do 16 de abril de 2008 (*Diario Oficial de Galicia* número 78, do 23 de abril). 13.088

**CONSELLERÍA DE ECONOMÍA
E FACENDA**

- Orde do 12 de xuño de 2008 pola que se aproba a conta xeral de liquidación e se distribúe o caudal remanente da herdanza intestada de Antonia Díaz Suárez. 13.089

**CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA**

- Orde do 18 de xuño de 2008 pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos dependentes desta consellería nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial. 13.090
- Resolución do 26 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se ditan instrucións para o acceso e a admisión do alumnado aos estudos superiores de deseño no ano académico 2008-2009. 13.116

**CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA**

- Orde do 24 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, e se procede á convocatoria para o ano 2008 das axudas para a adquisición dos novos equipamentos. 13.120

Páxs.

- Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se convoca o proceso de selección de entidades colaboradoras con esta consellería, para a xestión de subvencións destinadas a que os traballadores autónomos accedan á sociedade da información, e pola que se aproban as bases reguladoras das devanditas subvencións (procedemento administrativo IN533A). 13.131

CONSELLERÍA DO MEDIO RURAL

- Orde do 27 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras das axudas para o fomento e mellora do cabalo de pura raza galega, e se convocan para o ano 2008. 13.144

**CONSELLO GALEGO DE
COOPERATIVAS**

- Resolución do 10 de xuño de 2008 pola que se fai pública a concesión dos premios sobre cooperativismo no ensino dirixido aos centros educativos de Galicia. 13.153

IV. OPOSICIÓNS E CONCURSOS**CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA,
ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS
E XUSTIZA**

- Corrección de erros.-Orde do 25 de xuño de 2008 pola que se convocan para a elección de destino provisional os/as aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso no corpo administrativo da Xunta de Galicia (grupo C), escala de subinspectores de consumo. 13.154
- Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se anuncia convocatoria pública para a provisión, polo sistema de libre designación, dun posto de traballo vacante na Secretaría Xeral de Política Lingüística. 13.155
- Orde do 1 de xullo de 2008 pola que se convocan para a elección de destino provisional os aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso na categoría 067 (capataz de obra//capataz de cuadrilla e outros) do grupo III de persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre. 13.157
- Orde do 1 de xullo de 2008 pola que se convocan para a elección de destino os aspirantes que superaron o proceso selectivo convocado para o ingreso na categoría 004 (titulado/a superior) do grupo I de personal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre. 13.158

Páxs.**CONSELLERÍA DE ECONOMÍA
E FACENDA**

- Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se convoca proceso de selección para o nomeamento de recadador da Zona da Coruña. 13.160

**CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA**

- Resolución do 1 de xullo de 2008, da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se anuncia a publicación das puntuacións provisionais da fase de concurso do procedemento selectivo para ingreso no corpo de mestres. 13.162

**AXENCIA DE PROTECCIÓN
DA LEGALIDADE URBANÍSTICA**

- Resolución do 11 de xuño de 2008 pola que se anuncia a convocatoria pública para a provisión, polo sistema de libre designación, dun posto de traballo vacante neste organismo. 13.162

UNIVERSIDADE DE VIGO

- Resolución do 9 de xuño de 2008 pola que se integra a Milagros Amelia Izquierdo Pazó, funcionaria do corpo de profesores titulares de escola universitaria, no corpo de profesores titulares de universidade. 13.163
- Resolución do 9 de xuño de 2008 pola que se integra a Ramón Francisco Soto Costas, funcionario do corpo de profesores titulares de escola universitaria, no corpo de profesores titulares de universidade. 13.163

**V. ADMINISTRACIÓN
DE XUSTIZA****XULGADO DO SOCIAL
NÚMERO CATRO DA CORUÑA**

- Cédula de notificación de sentenza (99/2006). 13.164
- Cédula de notificación de sentenza (195/2008). 13.164
- Cédula de notificación de sentenza (432/2006). 13.165

Páxs.**VI. ANUNCIOS****a) DA ADMINISTRACIÓN
AUTONÓMICA****VICEPRESIDENCIA DA IGUALDADE
E DO BENESTAR**

- Resolución do 23 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se anuncia a adxudicación do contrato que ten por obxecto o servizo de restauración, limpeza e acondicionamento dos campamentos e albergues xuvenís da provincia de Pontevedra que se citan. 13.165

**CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA,
ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS
E XUSTIZA**

- Resolución do 12 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Ourense, pola que se dispón a notificación dos acordos de iniciación de expedientes sancionadores por infracción en materia de xogo que se citan. 13.166
- Resolución do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Interior, pola que se notifican as resolucións dos expedientes que se relacionan, de iniciación do procedemento de revogación das autorizacións como empresas operadoras e das cancelacións das inscricións no Rexistro do Xogo de Máquinas desta consellería. 13.166

**CONSELLERÍA DE ECONOMÍA
E FACENDA**

- Anuncio do 20 de xuño de 2008, do Servizo Galego de Defensa da Competencia, para os efectos de notificación do requirimento deste servizo do 5 de maio de 2008, na fase de execución do expediente sancionador S1/2007, Autoescolas de Vigo. 13.167

**CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA**

- Acordo do 18 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, polo que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/260). 13.168
- Resolución do 29 de abril de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se autoriza, se aproba o proxecto de execución e se declara de utilidade pública, en concreto, a instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/73). 13.168

	<u>Páxs.</u>
— Resolución do 29 de abril de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se autoriza e se aproba o proxecto de execución da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/643).	13.169
— Resolución do 8 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se autoriza e se aproba o proxecto de execución da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/222-2, 7045 A.T.).	13.170
— Resolución do 8 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/301-2, 7109 A.T.).	13.170
— Resolución do 8 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/302-2, 7114 A.T.).	13.171
— Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se autoriza e se aproba a instalación eléctrica L.M.T., C.T. e R.B.T. nas Penas e A Forxa, no concello de Guitiriz. (Expediente 12/2005 A.T.).	13.171
— Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/226-4).	13.172
— Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/227-4).	13.172
— Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/237-4).	13.172
— Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/238-4).	13.173
— Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/241-4).	13.173

	<u>Páxs.</u>
— Resolución do 28 de maio de 2008, da Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas, pola que se outorga a <i>Gas Galicia SDG, S.A.</i> , a autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Cerceda (A Coruña).	13.174
— Resolución do 4 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas, pola que se outorga a <i>Gas Galicia SDG, S.A.</i> , a autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Ponte Caldelas (Pontevedra), e se aproba o seu proxecto de execución.	13.175

CONSELLERÍA DO MEDIO RURAL

— Resolución do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se anuncian as bases definitivas da zona de concentración parcelaria de Dodro-Laño II (Dodro-A Coruña).	13.177
— Resolución do 9 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador MON-PO-0024/2008-CSA.	13.177
— Resolución do 11 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador INC-PO-0074/2008-VNA.	13.178
— Resolución do 11 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador INC-PO-0075/2008-LSA.	13.178
— Resolución do 11 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador INC-PO-0084/2008-VNA.	13.178
— Edicto do 2 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, relativo á iniciación de expediente de clasificación como veciñal en man común do monte coa denominación da Fenteira a favor dos veciños da parroquia de Puga, no concello de Toén (Ourense), e se abre un período dun mes para a práctica de alegacións.	13.179

<u>Páxs.</u>	<u>Páxs.</u>
<p>— Edicto do 2 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, relativo á iniciación de expediente de clasificación como veciñal en man común do monte coa denominación de Santa Comba de Naves a favor dos veciños de Naves, no concello de Ourense, e se abre un período dun mes para a práctica de alegacións. 13.179</p> <p>— Edicto do 3 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, relativo á iniciación de expediente de clasificación como veciñal en man común do monte coa denominación de Outeiro da Serra, Campiño Verde e Cancelos, As Coutadas, Cabadas Vellas, Xardín e Os Campos, a favor dos veciños da parroquia de Berredo e San Pedro, no concello da Bola (Ourense). 13.180</p> <p>— Edicto do 4 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña, polo que se lle dá publicidade á resolución do expediente 402 que afecta o monte Fonte do Toxo ou Pena Branca, da parroquia de Loiba, do concello de Ortigueira. 13.181</p> <p>— Edicto do 9 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña, polo que se lle dá publicidade ao acordo de inicio do expediente 405 de clasificación do monte Sestaio de Arriba da comunidade de Sestaio de Arriba da parroquia de Serres, concello de Muros. 13.186</p>	<p>— Anuncio do 6 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente CO-RES-2008-0054. 13.188</p> <p>— Anuncio do 9 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-PES-2008/012. 13.188</p> <p>— Anuncio do 10 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Ourense, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente OU-0079/2007 Pesca. 13.188</p> <p>— Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual número 6 do Plan Xeral de Ordenación Municipal, Concello de Tomiño (Pontevedra) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. 13.189</p> <p>— Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual do Plan parcial de Altamira-A Zapateira, concello da Coruña, ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. 13.189</p> <p>— Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter o Plan Especial de Reforma Interior da área de repartición número 98 do Plan Xeral de Ordenación Municipal, Concello de Allariz (Ourense), ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. 13.189</p> <p>— Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual número 6 das normas subsidiarias de planeamento, Concello de Val do Dubra (A Coruña) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. 13.189</p>
<p>CONSELLERÍA DE MEDIO AMBIENTE E DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE</p>	
<p>— Anuncio do 2 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-CN-2007/132. 13.186</p> <p>— Anuncio do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-APP-2008-31. 13.187</p> <p>— Anuncio do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-CAZ-2008-41. 13.187</p> <p>— Anuncio do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-APP-2008-18. 13.187</p>	

- | | <u>Páxs.</u> |
|--|--------------|
| — Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual do proxecto sectorial de incidencia supramunicipal da área loxística e intermodal do Porto Seco, Concello de Monforte de Lemos (Lugo) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. | 13.190 |
| — Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual número 1 do Plan Especial de Reforma Interior número 4, Concello da Guarda (Pontevedra) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. | 13.190 |
| — Anuncio do 20 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible polo que se fai pública a decisión do 19 de xuño de 2008 de non someter o Plan de sectorización no lugar do Bosque, Liñares, concello de Brión (A Coruña) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. | 13.190 |
| — Anuncio do 20 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 19 de xuño de 2008 de non someter o Plan parcial en desenvolvemento do SUR-PPR-6 do Plan Xeral de Ordenación, Concello do Porriño (Pontevedra) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente. | 13.190 |

CONSELLERÍA DE TRABALLO

- | | |
|---|--------|
| — Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 6 de novembro de 2006 de denegación das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/638-5. | 13.191 |
|---|--------|

- | | <u>Páxs.</u> |
|--|--------------|
| — Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 23 de novembro de 2007 de revogación das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/526-5. | 13.192 |
| — Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 20 de outubro de 2006 de concesión das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/395-5. | 13.193 |
| — Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 23 de novembro de 2007 de revogación das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/389-5. | 13.194 |

CONSELLERÍA DE VIVENDA E SOLO

- | | |
|--|--------|
| — Cédula do 5 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se notifican as resolucións de contratos por falta de pagamento e lanzamentos das vivendas aos debedores que se relacionan. (Expediente C-1-IV/78-I, conta 192 e dous máis). | 13.195 |
|--|--------|

PORTOS DE GALICIA

- | | |
|--|--------|
| — Cédula do 27 de xuño de 2008 pola que se lle dá publicidade á orde de desatracada de todas as embarcacións que se atopan atracadas nos pantaláns das instalacións náutico-deportivas correspondentes á concesión administrativa da que é titular o Club Náutico de Sada. | 13.195 |
|--|--------|

SERVIZO GALEGO DE SAÚDE

- | | |
|---|--------|
| — Resolución do 30 de xuño de 2008, da División de Recursos Económicos, pola que se somete a información pública o proxecto sectorial para o novo Hospital de Vigo incluído o seu informe de sustentabilidade ambiental, promovido por este organismo, declarado como de incidencia supramunicipal por acordo do Consello da Xunta de Galicia do 30 de abril de 2008. | 13.196 |
|---|--------|

	<u>Páxs.</u>		<u>Páxs.</u>
b) DA ADMINISTRACIÓN LOCAL		CONCELLO DA POBRA DO BROLLÓN	
CONCELLO DE CEDEIRA		— Edicto.	13.199
— Anuncio de licitación.	13.196	CONCELLO DE SADA	
CONCELLO DE CERDEDO		— Anuncio do requirimento da Xunta de Galicia de anulación dos estudos de detalle da UEI-23.	13.200
— Anuncio.	13.197	CONCELLO DE VILABOIA	
CONCELLO DE OROSO		— Anuncio.	13.200
— Anuncio de licitación do contrato da obra de mellora da rede viaria en Calvente e outras, incluída no Plan de obras e servizos de 2008.	13.198	DEPUTACIÓN PROVINCIAL DE PONTEVEDRA	
— Anuncio de licitación do contrato da obra de pavimentación da rede viaria municipal en Oroso e outras, incluídas no Plan de obras e servizos de 2008.	13.198	— Resolución do 13 de maio de 2008, do Organismo Autónomo Provincial de Xestión de Recursos Locais, polo que se lle dá publicidade á adxudicación do concurso relativo á adquisición dun inmovible con destino á oficina periférica de Caldas de Reis.	13.200
— Anuncio de licitación do contrato da obra de pavimentación de camiños en Trasmonte e outros, incluída no Plan de obras e servizos de 2008.	13.199		



EDICIÓN E ADMINISTRACIÓN
 Secretaría Xeral da Consellería de Presidencia,
 Administracións Públicas e Xustiza
 Edificio San Caetano - Santiago de Compostela
 Teléfonos: 981 54 42 68 - 981 54 42 70 - 881 99 90 15
 Fax: 981 54 42 72 <http://www.xunta.es>
 e-mail: dog@xunta.es
 INSS 1130-9229
 Depósito legal C. 73-1982

IMPRIME
 La Voz de Galicia, S.A.
 Avda. da Prensa, 84-85 Polígono Industrial de Sabón
 15142 - Arteixo (A Coruña)

II. AUTORIDADES E PERSOAL

b) NOMEAMENTOS

CONSELLERÍA DE CULTURA E DEPORTE

Decreto 136/2008, do 3 de xullo, polo que se nomea director da Axencia Galega das Industrias Culturais a Miguel Martín Fernández.

De conformidade co disposto no artigo 9.2º da Lei 4/2008, do 23 de maio, de creación da Axencia Galega das Industrias Culturais, por proposta da conselleira de Cultura e Deporte e logo de deliberación do Consello da Xunta de Galicia, na súa reunión do día tres de xullo de dous mil oito,

NOMEO:

Director da Axencia Galega das Industrias Culturais a Miguel Martín Fernández.

Santiago de Compostela, tres de xullo de dous mil oito.

Emilio Pérez Touriño
Presidente

Ánxela Bugallo Rodríguez
Conselleira de Cultura e Deporte

III. OUTRAS DISPOSICIÓNS

CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA, ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS E XUSTIZA

Resolución do 27 de xuño de 2008, da Secretaría Xeral de Política Lingüística, pola que se anuncia a adxudicación de seis bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolven no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convocada por Resolución do 16 de abril de 2008 (Diario Oficial de Galicia número 78, do 23 de abril).

Con sustentación na proposta contida na acta da sesión que tivo lugar o día 17 de xuño de 2008 pola comisión seleccionadora para a adxudicación de seis bolsas de colaboración en diversos proxectos de investigación para desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, segundo a convocatoria anunciada pola Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza no DOG número 78, do 23 de abril 2008, e de con-

formidade co establecido na base sexta da referida orde de convocatoria, esta secretaría

RESOLVE:

Primeiro.-Conceder seis bolsas de colaboración para os distintos proxectos de investigación que se desenvolverán no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, segundo se detallan no anexo I á presente resolución.

No caso de producirse algunha renuncia poderáselles adxudicar a mencionada bolsa a outros candidatos ou candidatas, se os houberse, de acordo coa relación de suplentes que se inclúe no anexo da presente resolución.

Segundo.-De acordo co establecido na base segunda da convocatoria, a asignación mensual das bolsas ás que se refire a alínea anterior será de 927 euros mensuais, coa retención fiscal que corresponda, durante o período comprendido entre o 1 de xullo e o 31 de decembro de 2008.

Terceiro.-Contra esta resolución, que pon fin á vía administrativa, poderá interpoñerse recurso postestativo de reposición ante o mesmo órgano que resolveu, no prazo dun mes que se contará a partir do día seguinte ao da notificación desta resolución ou ben os interesados poderán presentar directamente recurso contencioso-administrativo ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, no prazo de dous meses que se contarán a partir do día seguinte ao da notificación desta resolución. En todo caso, non se poderá interpoñer recurso contencioso-administrativo ata que sexa resolto expresamente ou se producise a desestimación presunta do recurso de reposición.

Santiago de Compostela, 27 de xuño de 2008.

María Sol López Martínez
Secretaría xeral de Política Lingüística

ANEXO I

*Proxecto I:

-Dicionarios de termos literarios

Titular: Salgado Viñal, Lourdes Erea (44478214-D)

Suplentes: Gómez Seoane, Almudena María (76579928-W), Gil Vilacoba, Vanesa (44829528-K)

-Dicionario de literatura galega

Titular: Groba Bouza, Fernando (76906615-C)

Suplentes: Solís Cortizas, María Vanesa (32696829-Y)

*Proxecto II:

-Informes de literatura

Titular: Fernández Vázquez, Mª del Mar (44447889-K), De León Vilorio, Mª Esther (44910618-J)

Suplentes: Ferreira Boo, Mª del Carmen (34976559-E), Martínez Vispo, Mª José (44847905-K)

*Proxecto III:

Terminoloxía científico-técnica

Titular: Romarís Hortas, Sandra (44828528-X) Paz Lema, María Xesús (47355979-Z)

Suplentes: González Vázquez, María Portal (76711052-A), Eibe Fernández, María (32679927-D)

*Proxecto IV

-Síntese de voz en galego

Deserta

CONSELLERÍA DE ECONOMÍA E FACENDA

Orde do 12 de xuño de 2008 pola que se aproba a conta xeral de liquidación e se distribúe o caudal remanente da herdanza intestada de Antonia Díaz Suárez.

Antecedentes.

Por comunicación da *Fundación Galega para a Tutela de Adultos* iniciouse o expediente para o recoñecemento da Comunidade Autónoma de Galicia como herdeira *ab intestato* de Antonia Díaz Suárez, de acordo co disposto nos artigos 153 e 154 da Lei 4/1995, do 24 de maio, de dereito civil de Galicia, que regulan a sucesión intestada a favor da Comunidade Autónoma de Galicia, de aplicación dada a data de finamento da causante, 26 de marzo de 2002, co derradeiro domicilio de Oleiros, A Coruña.

Por auto do 21 de maio de 2007, o Xulgado de Primeira Instancia número cuatro da Coruña declarou a Comunidade Autónoma de Galicia única e universal herdeira *ab intestato* de Antonia Díaz Suárez.

O 11 de outubro de 2007 publicouse no *Diario Oficial de Galicia* o anuncio polo que se daba publicidade á apertura do prazo de información pública do dito expediente de sucesión intestada, presentando a Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar e a Consellería de Cultura e Deporte solicitudes de adxudicación da herdanza.

Fundamentos xurídicos.

Lei 4/1995, do 24 de maio, de dereito civil de Galicia, artigos 153 e 154.

Decreto 94/1999, do 25 de marzo, sobre réxime administrativo da sucesión intestada a favor da Comunidade Autónoma de Galicia.

Lei 3/1985, do 12 de abril, do patrimonio da Comunidade Autónoma galega.

Decreto 50/1989, do 9 marzo, polo que se aproba o regulamento que executa a Lei 3/1985.

Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime administrativo das administracións públicas e procedemento administrativo común.

Código civil.

Adoptadas pola Secretaría Xeral e do Patrimonio as oportunas medidas de conservación e administración, presentada a conta xeral de liquidación da herdanza e feita a correspondente proposta de distribución do caudal hereditario,

RESOLVO:

1º Estimar conforme a seguinte conta xeral de liquidación da herdanza de Antonia Díaz Suárez:

<u>Bens e dereitos:</u>	<u>Valor</u>
-Tesouraría:	
Caixa Galicia, nº c/c 2091.0710.60.3000005377:	1.413,35 €.
Caixa Galicia, nº c/c 2091.0000.32.3810084397:	15.027,27 €.
Total de bens e dereitos:	16.440,62 €

No citado expediente non hai gastos imputables ao caudal hereditario, polo que os bens e dereitos coinciden co total líquido.

Os bens persoais da falecida teñen unha valoración nula.

2º Tendo en conta:

O caudal hereditario remanente líquido resultante: 16.440,62 €.

As solicitudes presentadas sobre este patrimonio: A Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar e a Consellería de Cultura e Deporte.

Proceder ao ingreso na Caixa Xeral do Tesouro da Comunidade Autónoma de Galicia da cantidade líquida remanente, que ascende a 16.440,62 €, para a súa aplicación polas consellerías solicitantes, a Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar e a Consellería de Cultura e Deporte, a establecementos de asistencia social ou institucións culturais, preferentemente radicados na derradeira residencia da causante, Oleiros-A Coruña, e, en todo caso, en territorio galego.

3º Esta resolución pon fin á vía administrativa e contra dela poderase interpoñer: recurso potestativo de reposición no prazo dun mes, contado desde o día seguinte ao da súa notificación, perante este órgano administrativo de conformidade cos artigos 107, 109 e 116 da Lei 30/1992, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común; ou ben directamente recurso contencioso-administrativo no prazo de dous meses, contados a partir do día seguinte ao da súa notificación, perante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Galicia, conforme o disposto nos artigos 46, 10 e 14 da Lei 29/1998, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa, sen prexuízo de que o interesado considere exercer calquera outro recurso que estime oportuno.

Santiago de Compostela, 12 de xuño de 2008.

P.D. (Orde 18 de setembro de 2006)
M^a Inmaculada Viña Carregal
Secretaría xeral e do Patrimonio

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Orde do 18 de xuño de 2008 pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos dependentes desta consellería nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial.

O artigo 31 do Estatuto de autonomía de Galicia establece a competencia plena da Comunidade Autónoma para o regulamento e administración do ensino en toda a súa extensión, niveis e graos, modalidades e especialidades no ámbito das súas competencias; e o Decreto 585/2005, do 29 de decembro, establece a competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en materia de planificación, regulación e administración do ensino regrado en toda a súa extensión.

A Orde do 6 de xullo de 2007, modificada polas posteriores do 1 de outubro de 2007 e do 18 de febreiro de 2008, establece o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos dependentes desta consellería nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial.

Tendo en conta a modificación de unidades nun importante número de centros públicos en que se imparte educación infantil e/ou primaria, derivada do compromiso da consellería de Educación e Ordenación Universitaria pola atención especializada, a atención á diversidade e ás necesidades educativas específicas, e que contribúa á mellor estrutura organizativa dos centros, resulta aconsellable a publicación da relación dos centros públicos dependentes desta consellería coas unidades e os correspondentes postos de traballo docentes mediante esta orde que anula a do 6 de xullo de 2007.

En consecuencia, esta consellería, por proposta da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa,

DISPÓN:

Primeiro.-Establecer o número de unidades e os postos de traballo docentes que corresponde prover polos funcionarios do corpo de mestres e mestras nos seguintes centros:

- a) Escolas infantís, colexios de educación primaria e colexios de educación infantil e primaria (anexo I).
- b) Colexios de educación especial (anexo II).
- c) Colexios rurais agrupados (anexo III).
- d) Centros públicos integrados (anexo IV).

Segundo.-Suprimir os centros que aparecen no anexo V.

Terceiro.-Aos centros que, como consecuencia das modificacións previstas nos puntos anteriores vexan incrementado o número de postos de traballo aplicáraselles o establecido na Orde do 30 de marzo de 1992, pola que se regula a mobilidade dos funcionarios pertencentes ao corpo de mestres nos propios centros por incremento de postos de traballo.

Estes novos postos poderanos solicitar os profesores e profesoras con destino definitivo no centro que contén coa oportuna habilitación e accedesen a este por concursos anteriores ao convocado no curso 1990/1991, sempre que non obtivesen novo posto de traballo nel como consecuencia doutros procesos de adscrición ou de mobilidade no propio centro; non obstante o anterior, poderanos solicitar os profesores que, estando en posesión da correspondente habilitación, estean adscritos a postos de traballo que se vexan afectados por diminución nun número máximo igual á redución de postos.

Así mesmo, aplicarase o Decreto 140/2006, do 31 de agosto, polo que se determinan os criterios de perda do destino definitivo polas funcionarias e funcionarios docentes que prestan servizos nos centros educativos que imparten ensinanzas distintas das universitarias e o cómputo da antigüidade no centro en función das causas de acceso a el.

Cuarto.-O novo catálogo aplicarase gradualmente durante o próximo curso, debendo estar vixente na súa totalidade no inicio do curso académico 2009-2010.

Quinto.-Os procesos de mobilidade regulados na Orde do 30 de marzo de 1992, que se produzan como consecuencia desta orde, desenvolveranse durante o mes de setembro do ano de aplicación do catálogo, e terán efectos do 1 de setembro correspondente.

Sexto.-Queda derogada a Orde do 6 de xullo de 2007 e as súas modificacións, pola que se establece o número de unidades e os postos de traballo docentes dos centros públicos dependentes desta consellería nos niveis de educación infantil, primaria e educación especial.

Disposicións derradeiras

Primeira.-Facúltase a Secretaría Xeral e a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa para ditar as instrucións necesarias para o desenvolvemento desta orde.

Segunda.-Esta orde entrará en vigor o día seguinte ao da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Laura Sánchez Piñón
Conselleira de Educación e Ordenación
Universitaria

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Cambre																	
Brexo	1502554	CEIP	Emilio González López	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Bribes	15002141	EEI	de Bribes	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cambre	15002165	CEIP	Wenceslao Fernández Flórez	6	13	19	8	12	2	1	1	2	1	1	1	0	29
Cecebre	15023582	EEI	de Apeadeiro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
O Temple	15032426	CEIP	do Graxal II	6	7	13	8	6	1	1	1	1	1	1	0	1	21
O Temple	15023053	CEIP	Portofaro	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Pravio	15019608	EEI	de San Bartolomeu	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Santa Maria de Vigo	15024586	EEI	da Fonte Moura	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sigrás	15023065	CEIP	Gonzalo Torrente Ballester	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Sigrás	15020520	EEI	de Aián	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Capela, A																	
Capela, A	15020969	CEIP	Mosteiro de Caaveiro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Carballo																	
Ardaña	15024598	EEI	de Gontade	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Carballo	15021524	CEIP	A Cristina	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	1	0	0	15
Carballo	15021354	CEIP	Bergantiños	6	16	22	8	15	3	1	2	2	1	1	1	0	34
Carballo	15002578	CEIP	Fogar	6	22	28	8	21	3	1	2	3	2	1	1	0	42
Carballo	15027393	CEIP	Xesús San Luis Romero	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Entrecruces	15025232	EEI	de Taboada	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Oza	15002645	EEI	de Encrucilladas	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Razo	15024896	CEIP	de Nétoma-Razo	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Sofán	15023077	CEIP	de Gándara-Sofán	2	4	6	2	4	1	0	1	1	1	0	0	0	10
Vilela	15024604	EEI	de Vilela	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cariño																	
Cariño	15011661	CEIP	Manuel Fraga Iribarne	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Carnota																	
Carnota	15002761	CEIP	de Carnota	2	7	9	2	6	1	1	1	1	1	0	0	1	14
Carnota	15022115	EEI	do Viso	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lira	15022723	EEI	de Portocubelo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pindo, O	15002852	CEIP	do Pindo	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11
Carral																	
Beira	15003029	EEI	de Herves	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tabeaio	15003017	CEIP	de Tabeaio	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Cedeira																	
Cedeira	15003054	CEIP	Nicolás del Río	8	18	26	10	17	3	1	2	3	2	1	1	0	40
Cee																	
Ameixenda, A	15003111	EEI	de Ameixenda	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Brens	15022127	CEIP	da Igrexa	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Escabanas	15003248	CEIP	Eugenio López	5	12	17	6	11	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Pereiriña, A	15022139	EEI	da Pereiriña	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cerceda																	
Queixas	15021032	CEIP	de Calvario	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Rodís	15020970	CEIP	Celso Emilio Ferreiro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Cerdido																	
Barqueira, A	15003534	CEIP	da Barqueira	1	5	6	1	5	1	0	1	1	1	0	0	0	10
Cesuras																	
Bragade	15021780	CEIP	Bragade	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Coirós																	
Coirós	15022152	EEI	de Coirós de Arriba	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Oís	15024215	EEI	de Fontelo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Corcubión																	
Corcubión	15003789	CEIP	Praia de Quenxe	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Coristanco																	
A Braños	15002670	CEIP	Canosa-Rus	2	8	10	2	7	2	1	1	1	1	0	0	1	16
Agualada	15003807	CEIP	de Bormoio-Agualada	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Oca	15019414	EEI	de Oca	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Coruña, A																	
Coruña, A	15019323	CEIP	Alborada	4	8	12	5	7	2	1	1	1	1	0	0	1	19
Coruña, A	15004745	CEIP	Anxo da Guarda	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Coruña, A	15004964	CEIP	Concepción Arenal	6	12	18	8	11	2	1	1	2	2	1	1	0	29
Coruña, A	15004976	CEIP	Curros Enríquez	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	1	19

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO												TOT
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC			
Coruña, A	15005038	CEIP de Prácticas	3	6	9	4	5	1	1	1	1	2	0	0	1	16		
Coruña, A	15021721	CEIP de Zalaeta	3	3	6	4	2	1	0	1	1	0	1	0	0	10		
Coruña, A	15021627	CEIP Emilia Pardo Bazán	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42		
Coruña, A	15004988	CEIP Eusebio da Guarda	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42		
Coruña, A	15023375	CEIP José Cornide Saavedra	2	3	5	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0	7		
Coruña, A	15027241	CEIP Juan Fernández Latorre	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	2	1	0	29		
Coruña, A	15020568	CEIP Labaca	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14		
Coruña, A	15019311	CEIP María Barbeito e Cervino	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42		
Coruña, A	15005518	CEIP María Pita	6	14	20	8	13	2	1	1	2	1	1	1	0	30		
Coruña, A	15004991	CEIP Montel Touzet	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14		
Coruña, A	15005521	CEIP Ramón de la Sagra	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Coruña, A	15005014	CEIP Raquel Camacho	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Coruña, A	15005361	CEIP Rosalía de Castro	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15		
Coruña, A	15025037	CEIP Sagrada Familia	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42		
Coruña, A	15021548	CEIP Sal Lence	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16		
Coruña, A	15021792	CEIP Salgado Torres	5	11	16	6	10	2	1	1	2	2	1	1	0	26		
Coruña, A	15025025	CEIP San Francisco Javier	6	16	22	8	15	3	1	2	2	1	1	1	0	34		
Coruña, A	15005701	CEIP San Pedro de Visma	6	11	17	8	10	2	1	1	2	1	2	1	0	28		
Coruña, A	15005026	CEIP Sanjurjo de Carricarte	3	6	9	4	5	1	1	1	1	2	0	0	1	16		
Coruña, A	15021536	CEIP Víctor López Seoane	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24		
Coruña, A	15024902	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Coruña, A	15005166	CEP Pedralonga-Palavea	0	2	2	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3		
Elviña	15023363	CEIP Manuel Murguía	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6		
Culleredo																		
Almeiras	15027253	CEIP Isaac Díaz Pardo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Culleredo	15005828	CEIP de Tarrío	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Culleredo	15027708	CEIP Ría do Burgo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Rutis	15021809	CEIP Sofía Casanova	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Curtis																		
Curtis	15005877	CEIP de Teixeira	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14		
Lurdes	15005932	CEIP de Curtis	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15		
Dumbría																		
Berdeogas	15006079	EEl Berdeogas	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Dumbría	15021810	CEIP Santa Eulalia de Dumbría	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11		
Olveira	15022760	EEl de Regoelle	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Fene																		
Barallobre	15020982	CEIP O Ramo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15		
Limodre	15006250	EEl de Limodre	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Maniños	15025633	CEIP Os Casais	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12		
Perlío	15022981	CEIP de Centieiras	3	10	13	4	9	2	1	1	2	1	1	0	1	22		
Sillobre	15006365	CEIP de Sillobre	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
Ferrol																		
Doniños	15024941	CEIP A Laxe	1	5	6	1	5	1	0	1	1	1	0	0	0	10		
Esmelle	15007001	CEIP de San Xoán de Esmelle	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Ferrol	15021858	CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18		
Ferrol	15006663	CEIP Cruceiro de Canido	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Ferrol	15024938	CEIP de Esteiro	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14		
Ferrol	15026960	CEIP de Ponzos	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15		
Ferrol	15006699	CEIP Ibáñez Martín	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28		
Ferrol	15006845	CEIP Isaac Peral	6	12	18	8	11	2	1	1	2	2	1	1	0	29		
Ferrol	15021834	CEIP Manuel Masdías	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15		
Ferrol	15021846	CEIP San Xoán de Filgueira	3	11	14	4	10	2	1	1	2	1	1	0	1	23		
Serantes	15024227	CEIP de Pazos	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	2	0	0	13		
Fisterra																		
Fisterra	15007242	CEIP Mar de Fóra	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15		
Sardiñeiro	15007266	CEIP Areouta	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6		
Laracha, A																		
Caión	15007655	CEIP de Caión	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6		
Lestón	15025256	CEIP Alfredo Brañas	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13		
Montemaior	15019621	EEl de Comiáns	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Soandres	15007849	CEIP de Revoltiña	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Torás	15007886	CEIP Ramón Otero Pedrayo	6	18	24	8	17	3	1	2	3	2	1	1	0	38		

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES		POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Laxe																
Torrexallóns	15020842	CEIP de Torrexallóns	0	1 1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Traba	15021160	CEIP de Traba	1	1 2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Lousame																
Tállara	15022796	EEI de Tállara	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Malpica de Bergantiños																
Buño	15021861	CEIP Joaquín Rodríguez Otero	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	1	15
Malpica de Bergantiños	15026765	CEIP Milladoiro	3	11 14	4	10	2	1	1	2	1	1	0	1	23	
Mazaricos																
Antes	15008490	CEIP Víctor Sáenz	2	6 8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12	
Chacín	15008659	CEIP de Pino de Val	2	6 8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13	
Mañón																
Mogor	15008398	CEIP Francisco López Estrada	1	4 5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9	
Melide																
Melide	15008805	CEIP de Melide Nº 1	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
Melide	15023910	CEIP Martagona	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
Melide	15027526	CEIP Mestre Pastor Barral	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
Mesía																
Olas	15008982	EEI de Olas	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Outeiro	15008957	EEI de Mesía	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Visantóña	15009007	EEI Visantóña	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Miño																
Bermantes	15023223	CEIP de Bemantes	0	1 1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Vilanova	15025323	CEIP de Vilanova	1	1 2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Moeche																
Moeche	15009081	CEIP de San Ramón	2	6 8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12	
Mugardos																
Franza	15009391	CEIP Santiago Apóstolo	1	5 6	1	5	1	0	1	1	1	0	0	0	10	
Franza	15019438	EEI do Seixo	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Mugardos	15009445	CEIP Unión Mugardesa	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
Muros																
Esteiro	15009810	CEIP Ricardo Tobío	3	10 13	4	9	2	1	1	2	1	1	0	1	22	
Louro	15024951	CEIP de Louro	2	5 7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11	
Muros	15023727	EEI de Muros	3	0 3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6	
Serres	15009998	CEIP Ramón de Artaza y Malvárez	3	12 15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24	
Serres	15024707	EEI de Abesada	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Tal	15021214	EEI de Tal de Abaixo	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Muxía																
Coucieiro	15009597	CEIP de Vilarmide	2	6 8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13	
Moraime	15024239	CEIP dos Muíños	3	8 11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	0	17	
Muxía	15009676	CEIP Virxe da Barca	3	2 5	4	0	1	0	1	1	0	0	0	0	7	
Narón																
Pedroso	15019499	CEIP de Piñeiros	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
Santa Icia	15023740	CEIP A Solaina	6	12 18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28	
Xubia	15022310	CEIP A Gándara	6	12 18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28	
Xubia	15010162	CEIP Ponte de Xubia	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14	
Xubia	15023508	CEIP Virxe do Mar	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14	
Neda																
Neda	15022577	CEIP de Maciñeira	2	6 8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12	
Neda	15010307	CEIP San Isidro	3	7 10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16	
Negreira																
Alvite	15023764	EEI de Pesadoira	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Aro	15022826	EEI de Aro	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Negreira	15010575	CEIP O Coto	6	16 22	8	15	3	1	2	2	1	1	1	0	34	
Noia																
Barro	15010681	CEIP Alexandre Rodríguez Cadarso	3	6 9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
Noia	15010848	CEIP Felipe de Castro	6	12 18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28	
Oleiros																
Liáns	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	6	12 18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28	
Nos	15021688	EEI de Vilar	1	0 1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Oleiros	15011026	CEIP de Rabadeira	6	16 22	8	15	3	1	2	2	2	1	1	0	35	
Perillo	15025050	CEIP Ramón María del Valle-Inclán	6	14 20	8	13	2	1	1	2	1	1	1	0	30	

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Pontes de García Rodríguez, As																	
Pontes de García	15026194	CEIP	A Fraga	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Pontes de García	15013643	CEIP	A Magdalena	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Pontes de García	15013591	CEIP	Santa María	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Porto do Son																	
Baroña	15013761	CEIP	de Campanario	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Caamaño	15013783	EEI	de Caamaño	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Goiáns	15025062	CEIP	de Portosin	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Muro	15013898	CEIP	de Seráns	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Muro	15024756	EEI	de Carballosa	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nebra	15013928	CEIP	de Sobrado-Nebra	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Porto do Son	15013977	CEIP	Santa Irene	3	10	13	4	9	2	1	1	2	1	1	0	1	22
Queiruga	15013989	CEIP	de Queiruga	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Xuño	15025542	CEIP	Xuño	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Rianxo																	
Asados	15027401	CEIP	Ana María Diéguez	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Rianxo	15014180	CEIP	Alfonso D. Rodríguez Castelao	6	16	22	8	15	3	1	2	2	1	1	1	0	34
Taragoña	15023430	CEP	Xosé María Brea Segade	0	8	8	0	7	2	1	1	1	1	0	0	1	14
Ribeira																	
Aguiño	15014261	CEIP	de Aguiño	3	10	13	4	9	2	1	1	2	1	1	0	0	21
Artes	15014271	CEIP	de Artes	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Carreira	15021731	CEIP	de Frións	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Carreira	15024771	CEP	de Carreira	0	6	6	0	5	1	1	1	1	1	0	0	0	10
Carreira	15014295	EEI	Capela-Carreira	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Olveira	15025281	CEIP	de Olveira	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Palmeira	15014465	CEIP	de Palmeira	5	9	14	6	8	2	1	1	2	1	1	0	1	23
Ribeira	15014571	EEI	Deán Grande	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Santa Uxia de Ribeira	15014544	CEIP	O Grupo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Rois																	
Augasantas	15014611	EEI	de Vilachán	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Seira	15014751	EEI	de Seira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sorribas	15014775	EEI	de Sorribas	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Urdilde	15014799	CEIP	de Pumar-Urdilde	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Sada																	
Carnoedo	15022565	EEI	de Carnoedo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Mosteirón	15032686	CEIP	O Mosteirón	1	12	13	1	11	2	1	1	2	1	0	1	0	20
Quintán - Mondego	15014829	CEIP	Pedro Barrié de la Maza	6	13	19	8	12	2	1	1	2	2	1	1	0	30
Sada	15014881	CEIP	de Sada	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Santa Comba																	
Santa Comba	15015238	CEIP	Barrié de la Maza	6	16	22	8	15	3	1	2	2	1	1	1	0	34
Xallas de Castriz	15026777	CEIP	Pepe de Xan Baña	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Santiago de Compostela																	
Eixo, O	15024112	EEI	do Gaioso	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Enfesta, A	15016085	CEIP	Arquitecto Casas Novoa	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Laraño	15016221	EEI	do Rial	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Marrozos	15016267	EEI	Bispo Teodomiro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sabugueira	15016292	CEIP	Mestre Rodríguez Xixrei	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Santiago de Compostela	15015652	CEIP	Apóstolo Santiago	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Santiago de Compostela	15016012	CEIP	Cardeal Quiroga Palacios	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Santiago de Compostela	15027332	CEIP	das Fontiñas	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Santiago de Compostela	15015676	CEIP	de Prácticas López Ferreiro	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Santiago de Compostela	15021883	CEIP	de Vite I	3	7	10	4	6	1	1	1	1	2	1	0	0	17
Santiago de Compostela	15022589	CEIP	Lamas de Abade	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Santiago de Compostela	15019359	CEIP	Monte dos Postes	5	12	17	6	11	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Santiago de Compostela	15024975	CEIP	Pío XII	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42
Santiago de Compostela	15015688	CEIP	Raiña Fabiola	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	0	17
Santiago de Compostela	15015998	CEIP	Ramón Cabanillas	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Villestro	15022590	CEIP	de Roxos	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Santiso																	
Arcediago	15016450	CEIP	de Arcediago	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Visantoña	15016590	CEIP	de Visantoña	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Sobrado																	
Porta	15016784	CEIP	Virxe do Portal	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO											
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC	TOT	
Somozas, As																	
Igrexa, A	15025074	CEIP	da Igrexa	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Teo																	
Calo	15017041	CEIP	A Igrexa-Calo	4	12	16	5	11	2	1	1	2	1	1	1	0	25
Luci	15017107	CEIP	da Ramallosa	4	13	17	5	12	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Os Tilos (San Francisco de)	15025724	CEIP	Os Tilos	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Toques																	
Capela	15017314	CEIP	de Toques	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Tordoia																	
Anxeriz	15020908	EEI	Anxeriz	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Gorgullos	15020121	CEIP	de Santaia	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Touro																	
Loxo	15017788	EEI	de Goritas	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Turces	15017892	CEIP	de Turces	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Trazo																	
Berreio	15023821	CEIP	de Outeiro	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Chaián	15018021	CEIP	da Polveira	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Val do Dubra																	
Couciero	15019360	EEI	de Couciero	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Portomouro	15018343	CEIP	Xacinto Amigo Lera	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Vedra																	
Ribadulla	15018471	CEIP	Ortigueira	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Vilarmaior																	
Doroña	15018756	CEIP	de Doroña	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Torres	15018801	CEIP	de Torres	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vilasantar																	
Présaras	15020921	CEIP	de Présaras	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Vimianzo																	
Baiñas	15026789	CEIP	Baiñas	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Carantoña	15018938	EEI	de Carantoña	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Carnes	15021299	EEI	de Carnés	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cereixo	15022462	EEI	de Cereixo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Salto	15018987	CEIP	de Castromil	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vimianzo	15019372	CEIP	San Vicenzo	5	12	17	6	11	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Zas																	
Baio Pequeno	15019086	CEIP	Labarta Pose	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Lugo																	
Abadín																	
Abadín	27000010	CEIP	Aquilino Iglesia Alvariño	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Moncelos	27016480	CEIP	de Moncelos	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Alfoz																	
Castro de Ouro, O	27013922	CEIP	do Castro de Ouro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Antas de Ulla																	
Antas de Ulla	27000198	CEIP	de Antas de Ulla	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Baleira																	
Esperela, A	27000319	CEIP	Concepción López Rey	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Barreiros																	
San Cosme de Barreiros	27016224	CEIP	de San Cosme	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
San Miguel de Reinante	27000541	CEIP	San Miguel de Reinante Barreiros	2	3	5	2	2	1	0	1	1	0	0	1	0	8
Becerreá																	
Becerreá	27000629	CEIP	San Xoán	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Begonte																	
Baamonde	27014586	CEIP	de Baamonde	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Begonte	27000897	CEIP	Virxe do Corpiño	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Burela																	
Burela	27002584	CEIP	Virxe do Carne	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Burela	27015751	CEIP	Vista Alegre	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Bóveda																	
Bóveda	27001087	CEIP	Rosalía de Castro	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO									TOT		
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO		OC	
Carballedo																	
Lousada	27001440	CEIP	Xosé Luis Taboada	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	1	12
Castro de Rei																	
Castro de Rei	27001609	CEIP	Ramón Falcón	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Ribeiras de Lea	27001816	CEIP	Veleiro-Docampo	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Cervantes																	
Cereixedo	27015906	CEIP	da Ponte de Doiras	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Donís	27015748	CEIP	de Donís	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cervo																	
Cervo	27015301	CEIP	de Cervo	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Lieiro	27013961	CEIP	Galdín	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Lieiro	27013739	CEIP	Mestre Rivera Casas	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Chantada																	
Chantada	27013697	CEIP	Eloisa Rivadulla	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	1	19
Chantada	27003126	CEIP	Xoán de Requeixo	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Chantada	27013971	EEL	de Chantada	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Corgo, O																	
Corgo, O	27014847	CEIP	do Corgo	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Cospeito																	
Muimenta	27016388	CEIP	de Muimenta	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Sisoi	27002985	CEIP	de Sisoi	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Fonsagrada, A																	
Carballido	27016182	CEIP	de Carballido	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Fonsagrada, A	27003850	CEIP	Santa María	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Veiga de Logares	27015918	CEIP	de Vilardíaz	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Foz																	
Foz	27004428	CEIP	de Foz nº 1	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Foz	27016391	CEIP	O Cantel	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Nois	27004519	CEIP	Fondo Nois	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Vilaronte	27014355	EEL	de Vilaronte	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Guitiriz																	
Lagostelle	27005020	CEIP	Lagostelle	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Parga	27005056	CEIP	Santo Estevo de Parga	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Guntín																	
Lousada	27005263	CEIP	de Lousada	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Incio, O																	
Incio, O	27005469	CEIP	Ricardo Gasset	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Lourenzá																	
Lourenzá	27006000	CEIP	Juan Rey	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Santo Adrao de Lourenzá	27014823	EEL	Santo Adrao	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lugo																	
Lugo	27006383	CEIP	A Ponte	3	6	9	4	5	1	1	1	1	2	0	0	1	16
Lugo	27006164	CEIP	Albeiros	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Lugo	27006371	CEIP	Anexa	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Lugo	27006395	CEIP	Benigno Quiroga Ballesteros	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Lugo	27006334	CEIP	das Mercedes	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Lugo	27013673	CEIP	de Casás	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Lugo	27016728	CEIP	Illa Verde	6	7	13	8	6	1	1	1	1	1	1	0	1	21
Lugo	27014665	CEIP	Luis Pimentel	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42
Lugo	27016467	CEIP	Menéndez y Pelayo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Lugo	27014793	CEIP	Paradai	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Lugo	27006449	CEIP	Rosalía de Castro	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Lugo	27006401	CEIP	Sagrado Corazón	5	12	17	6	11	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Lugo	27006292	CEIP	Virxe da Soidade	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	1	19
Lugo	27014033	EEL	Fingoi nº 2	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Nadela	27006048	CEIP	Manuel Mallo Mallo	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Meira																	
Meira	27006735	CEIP	de Meira	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Mondoñedo																	
Mondoñedo	27006954	CEIP	Álvaro Cunqueiro Mora	4	6	10	5	5	1	1	1	1	1	0	0	0	15

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Monforte de Lemos																	
Monforte de Lemos	27014860	CEIP	A Gándara	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Monforte de Lemos	27016662	CEIP	de Monforte de Lemos	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Monterroso																	
Monterroso	27020801	CEIP	de Monterroso	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Muras																	
Muras	27015876	CEIP	de Muras	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Negueira de Muñiz																	
Negueira	27007892	CEIP	de Negueira de Muñiz	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nogais, As																	
Nogais, As	27008148	CEIP	das Nogais	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Ourol																	
Ourol	27008355	CEIP	Vicente Casabella	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Outeiro de Rei																	
Outeiro de Rei	27008513	CEIP	Laverde Ruíz	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Palas de Rei																	
Palas de Rei	27014070	CEIP	de Palas de Rei	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Pantón																	
Castro-Pantón	27009050	CEIP	Monte Baliño	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Paradela																	
Paradela	27009347	CEIP	San Miguel	1	5	6	1	5	1	0	1	1	1	0	0	0	10
Pastoriza, A																	
Bretoña	27009463	CEIP	de Bretoña	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Pastoriza	27009608	CEIP	O Salvador	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Pedrafita do Cebreiro																	
Zanfoga	27016157	CEIP	Zanfoga	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pobra de Brollón, A																	
Pobra de Brollón, A	27010155	CEIP	da Pobra de Brollón	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	7
Pol																	
Mosteiro	27010064	CEIP	Rosalía de Castro	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Pontenova, A																	
Pontenova, A	27010325	CEIP	da Pontenova	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Portomarín																	
Portomarín	27010520	CEIP	Virxe da Luz	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11
Páramo, O																	
Páramo, O	27016492	CEIP	do Páramo	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Quiroga																	
Quiroga	27013703	CEIP	de Quiroga	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Ribadeo																	
Ribadeo	27010891	CEIP	Gregorio Sanz	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Ribas de Sil																	
San Clodio	27011032	CEIP	de San Clodio	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Ribeira de Piquín																	
San Xurxo de Piquín	27011160	CEIP	Aníbal Otero	0	2	2	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
Riotorto																	
Rodrigas, As	27011287	CEIP	de Riotorto	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Rábade																	
Rábade	27011639	CEIP	Otero Pedrayo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Samos																	
Samos	27014240	CEIP	de Samos	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Sarria																	
Choente	27011743	CEIP	Antonio Fernández López	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	1	12
Sarria	27012012	CEIP	Frei Luís de Granada	3	15	18	4	14	3	1	1	2	1	1	1	0	28
Sarria	27014082	EEL	de Sarria	4	0	4	5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	7
Saviñao, O																	
Vilaesteva	27015785	CEIP	de Currelos	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Sober																	
Arroxo	27012474	CEIP	Virxe do Carne	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Trabada																	
Trabada	27012607	CEIP	Celso Currás	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Triacastela																	
Triacastela	27015979	CEIP	Eduardo Cela Vila	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Valadouro, O																	
Ferreira	27012826	CEIP	Santa María do Valadouro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Vicedo, O																	
Vicedo, O	27012887	CEIP	do Vicedo	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Vilalba																	
Belesar	27015797	CEIP	Castelao	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Lanzós	27015724	CEIP	Monseivane	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Román	27015827	CEIP	Terra Chá	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Vilalba	27013338	CEIP	Antonio Insua Bermúdez	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Vilalba	27013296	CEIP	Manuel Mato Vizoso	2	12	14	2	11	2	1	1	2	1	1	1	0	22
Vilalba	27014094	EEL	de Vilalba	6	0	6	8	0	1	0	0	0	0	1	0	0	10
Viveiro																	
Cabana, A	27013569	EEL	de Vieiro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Celeiro	27013387	CEIP	Antonio Pedrosa Latas	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Covas	27016406	CEIP	de Covas	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Galdo	27016170	CEIP	Santa Rita	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Viveiro	27016674	CEP	Luis Tobío	0	15	15	0	14	3	1	1	2	1	1	1	0	24
Viveiro	27014100	EEL	San Roque	7	0	7	9	0	1	0	0	0	0	1	0	0	11
Xermade																	
Xermade	27014859	CEIP	de Xermade	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Xove																	
Xove	27005691	CEIP	Pedro Caselles Rollán	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Ourense																	
Allariz																	
Allariz	32000058	CEIP	Padre Feijoo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Amoeiro																	
Amoeiro	32000356	CEIP	Ramón Otero Pedrayo	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Arnoia, A																	
Arnoia, A	32015891	CEIP	San Salvador	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Avión																	
Avión	32000708	CEIP	Virxe de Guadalupe	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Baltar																	
Baltar	32016236	CEIP	de Baltar	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Bande																	
Bande	32001002	CEIP	Xoaquín Lourenzo Xocas	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Barbadás																	
Valenzá	32016789	CEIP	Filomena Dato	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Valenzá	32020781	CEIP	O Ruxidoiro	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Barco de Valdeorras, O																	
Barco, O	32015116	CEIP	Condessa de Fenosa	6	13	19	8	12	2	1	1	2	2	1	1	0	30
Barco, O	32001658	CEIP	Julio Gurriarán Canalejas	6	12	18	8	11	2	1	1	2	2	1	1	0	29
Barco, O	32001671	CEIP	Ramón Otero Pedrayo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Éntoma	32014707	EEL	de Éntoma	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Baños de Molgas																	
Baños de Molgas	32001312	CEIP	de Baños de Molgas	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Beariz																	
Beariz	32001920	CEIP	Francisco Franco	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Blancos, Os																	
Blancos, Os	32002043	CEIP	dos Blancos	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Boborás																	
Xuvencos	32002122	CEIP	Nosa Señora de Xuvencos	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	7
Bolo, O																	
Bolo, O	32015098	CEIP	do Bolo	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABAJO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Calvos de Randín																	
Calvos	32002481	CEIP	Nosa Señora do Carne	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Carballeda de Avia																	
Carballeda de Avia	32015906	CEIP	Pena Corneira	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	10
Carballeda de Valdeorras																	
Casaio	32015025	CEIP	de Casaio	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Carballiño, O																	
Carballiño, O	32002951	CEIP	Calvo Sotelo	9	20	29	12	19	3	1	2	3	2	1	1	0	44
Cartelle																	
Cartelle	32003059	CEIP	San Marcos	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Castrelo de Miño																	
Astariz	32003503	CEIP	de Castrelo de Miño	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Castrelo do Val																	
Castrelo do Val	32015682	CEIP	de Castrelo do Val	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Celanova																	
Celanova	32003771	CEIP	Curros Enríquez	5	11	16	6	10	2	1	1	2	1	1	0	1	25
Genlle																	
Genlle	32015918	CEIP	Carmen García Carrasco	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Chandrea de Queixa																	
Celeiros	32004489	CEIP	de Chandrea de Queixa	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cortegada																	
Cortegada	32015268	CEIP	Otero Novas	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	10
Cualedro																	
Cualedro	32004398	CEIP	Vicente Risco	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Entrimo																	
Entrimo	32014902	CEIP	Santa María A Real	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Gomesende																	
Pao, O	32015645	CEIP	Rosalía de Castro	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Irixo, O																	
Campo	32005408	CEIP	Virxe da Pena da Sela	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Larouco																	
Larouco	32016595	EEl	de Larouco	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Laza																	
Laza	32015165	CEIP	O Castiñeiro	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Leiro																	
Leiro	32006000	CEIP	Emilia Pardo Bazán	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Lobios																	
Lobios	32006358	CEIP	do Xurés	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Maceda																	
Maceda	32006553	CEIP	de Maceda	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Manzaneda																	
Manzaneda	32006747	CEIP	de Manzaneda	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Maside																	
Amarante	32014963	EEl	de Dacón	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Melón																	
Quins	32016261	CEIP	de Quins	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Merca, A																	
Merca, A	32015189	CEIP	Joaquina Gallego Jorroto	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Mezquita, A																	
Mezquita, A	32007272	CEIP	Augusto Assía	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Montederramo																	
Montederramo	32015700	CEIP	San Mamede	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Monterrei																	
Medeiros	32015657	CEIP	de Medeiros	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Muíños																	
Muíños	32007739	CEIP	Valle-Inclán	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO								TOT			
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL		DO	OC	
Nogueira de Ramuín																	
Nogueira de Ramuín	32008033	CEIP	de Luíntra	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Ourense																	
Ourense	32016327	CEIP	A Ponte	6	12	18	8	11	2	1	1	2	3	1	1	0	30
Ourense	32015190	CEIP	Albino Núñez	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	1	19
Ourense	32008847	CEIP	Amadeo Rodríguez Barroso	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Ourense	32009165	CEIP	As Mercedes	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11
Ourense	32008835	CEIP	Curros Enríquez	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Ourense	32008771	CEIP	de Práct. da E.U. Form. Profes. EXB	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42
Ourense	32008392	CEIP	Inmaculada	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Ourense	32008801	CEIP	Irmáns Villar	6	12	18	8	11	2	1	1	2	2	1	1	0	29
Ourense	32008793	CEIP	Manuel Luis Acuña	3	7	10	4	6	1	1	1	1	2	0	0	1	17
Ourense	32015219	CEIP	Manuel Sueiro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Ourense	32009153	CEIP	Maríñamansa	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	3	0	1	15
Ourense	32015669	CEIP	Mestre Vide	6	12	18	8	11	2	1	1	2	3	1	1	0	30
Ourense	32008768	CEIP	O Couto	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Ourense	32008811	CEIP	Virxe de Covadonga	5	10	15	6	9	2	1	1	2	1	1	0	1	24
Ourense	32015220	CEIP	Vistahermosa	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	1	0	15
Seixalbo	32009301	CEIP	de Seixalbo	2	8	10	2	7	2	1	1	1	1	0	0	1	16
Oímbra																	
Oímbra	32008173	CEIP	de Oímbra	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	10
Paderne de Allariz																	
Solbeira	32015359	EEI	de Solbeira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pereiro de Aguiar, O																	
Santa Marta de Moreiras	32016029	CEIP	Ben-Cho-Shey	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Peroxa, A																	
Peroxa, A	32010121	CEIP	Roberto Blanco Torres	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Pobra de Trives, A																	
Pobra de Trives, A	32010601	CEIP	Manuel Bermúdez Couso	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Punxín																	
Punxín	32010775	CEIP	de Punxín	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Rairiz de Veiga																	
Rairiz de Veiga	32011032	CEIP	Antonio Vázquez Vázquez	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	10
Ramirás																	
Freás de Eiras	32011135	CEIP	Rogelio García Yáñez	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	10
Riós																	
Riós	32015256	CEIP	das Vendas da Barreira	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	10
Rubiá																	
Rubiá	32011901	CEIP	Virxe do Camiño	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Rúa, A																	
Rúa de Valdeorras, A	32011755	CEIP	Manuel Respino	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
San Amaro																	
Beariz	32015921	CEIP	Eulogio Gómez Franqueira	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
San Cibrao das Viñas																	
Noalla	32015396	EEI	de Noalla	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Santa Cruz da Rabeda	32015402	EEI	de Santa Cruz	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
San Xoán de Río																	
San Xoán de Río	32011457	CEIP	de San Xoán de Río	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sandiás																	
Sandiás	32016042	CEIP	de Sandiás	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Sarreaus																	
Sarreaus	32012425	CEIP	de Sarreaus	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Taboadela																	
Taboadela	32015426	EEI	de Taboadela	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Toén																	
Toén	32012711	CEIP	Saco e Arce	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Veiga, A																	
Veiga, A	32013168	CEIP	Eduardo Ávila Bustillo	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Verín																	
Verín	32015797	CEIP	Amaro Refojo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Verín	32013521	CEIP	Princesa de España	3	13	16	4	12	2	1	1	2	2	1	1	0	26
Viana do Bolo																	
Viana do Bolo	32013661	CEIP	Bibi	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Vilamartín de Valdeorras																	
Vilamartín de Valdeorras	32013958	CEIP	Xosé Manuel Folla Respino	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Vilar de Barrio																	
Vilar de Barrio	32014151	CEIP	de Vilar de Barrio	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	7
Vilar de Santos																	
Vilar de Santos	32014227	EEl	de Vilar de Santos	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vilardevós																	
Vilardevós	32014501	CEIP	Rodolfo Núñez Rodríguez	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Vilariño de Conso																	
Vilariño de Conso	32015141	CEIP	de Vilariño de Conso	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Xinzo de Limia																	
Xinzo de Limia	32004829	CEIP	Rosalía de Castro	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Xinzo de Limia	32004830	CEIP	Sergio Mascareñas	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Xunqueira de Ambía																	
Xunqueira de Ambía	32005691	CEIP	Padre Crespo	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Xunqueira de Espadanedo																	
Xunqueira de Espadanedo	32005721	CEIP	Victor Manuel Vázquez Portomeñe	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Pontevedra																	
Agolada																	
Ferreiroa	36003480	CEIP	de Agolada	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Arbo																	
Arbo	36000031	CEIP	Antonio Carpintero	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Baiona																	
Baredo	36014362	EEl	de Agro-Baredo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Baiña	36014921	CEIP	de Fontes-Baiña	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	1	12
Baiña	36017211	EEl	de Burgo-Baiña	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Belesar	36018963	CEIP	de Belesar	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Santa Cristina da	36000302	CEP	de Sabarís	0	6	6	0	5	1	1	1	1	1	0	0	1	11
Santa Cristina da	36014374	EEl	O Areal	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Barro																	
Curro	36015381	EEl	de Curro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Perdecanaí	36000181	CEIP	Amor Ruibal	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Bueu																	
Beluso	36000326	CEIP	Montemogos	4	10	14	5	9	2	1	1	2	1	1	0	1	23
Bueu	36000341	CEIP	A Pedra	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Cela	36000375	CEIP	da Torre-Cela	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Caldas de Reis																	
Carracedo	36013151	EEl	de Carracedo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cesar	36013175	EEl	Santo André de Cesar	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Godos	36013931	EEl	de Godos	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Saiar	36013886	EEl	Saiar	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
San Clemente	36015861	CEIP	San Clemente de Cesar	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Cambados																	
Cambados	36015093	CEIP	San Tomé	5	12	17	6	11	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Cambados	36000478	CEP	Antonio Magariños Pastoriza	0	12	12	0	11	2	1	1	2	1	0	1	0	19
Cambados	36019773	EEl	da Pastora	6	0	6	8	0	1	0	0	0	0	1	0	0	10
Castrelo	36000508	CEIP	de Castrelo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Corvillón	36016103	CEIP	de Corvillón	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Oubiña	36018069	EEl	Oubiña	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vilariño	36000648	CEIP	Enrique Barreiro Piñeiro	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Vilariño	36018859	EEl	Modia	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Campo Lameiro																	
Campo, O	36000685	CEIP	Pedro Antonio Cerviño	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Fragas	36015433	EEl	de Cerdeiras	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cangas																	
Aldán	36015950	CEIP	da Espiñeira-Aldán	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO									TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO		OC
Cangas	36000879	CEIP de Cangas	5	7	12	6	6	1	1	1	1	1	0	0	1	18
Coiro	36018975	CEIP A Rúa	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Coiro	36000934	CEIP do Castrillón-Coiro	5	12	17	6	11	2	1	1	2	1	1	1	0	26
Darbo	36001033	CEIP de San Roque de Darbo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Hío, O	36001057	CEIP do Hío	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Catoira																
Abalo	36014830	EEI de Abalo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dimo	36001240	EEI de Dimo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Oeste	36013904	EEI da Baiuca	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cañiza, A																
Valeixe	36014945	CEIP de Valeixe	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Cerdedo																
Cerdedo	36001343	CEIP San Xoán Bautista	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Cotobade																
Carballedo	36001550	CEIP de Carballedo	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Tenorio	36001665	CEIP de Tenorio	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Covelo																
Covelo	36001690	CEIP Antonio Blanco Rodríguez	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Crecente																
Crecente	36001707	CEIP de Crecente	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Cuntis																
Arcos	36001756	EEI de Arcos de Furcos	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dozón																
Castro, O	36001975	CEIP Pío Cabanillas Gallas	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Estrada, A																
Codeseda	36002220	CEIP Cabada Vázquez	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Estrada, A	36013618	CEIP de Figueiroa	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Estrada, A	36002347	CEIP Pérez Viondi	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42
Oca	36014854	CEIP de Oca	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11
Rubín	36002773	CEIP do Foxo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
San Xurxo de Veá	36014866	CEIP Manuel Villar Paramá	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Forcarei																
Forcarei	36003111	CEIP Nosa Señora das Dores	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Madanela de Montes, A	36003170	CEIP de Soutelo de Montes	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Fornelos de Montes																
Fornelos de Montes	36003388	CEIP Doutor Suárez	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Gondomar																
Donas	36017703	CEIP Souto-Donas	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	0	18
Mañufe	36003662	CEIP Chano Piñeiro	4	12	16	5	11	2	1	1	2	1	1	1	0	25
Mañufe	36020453	EEI de Moreira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Peitíeiros	36018631	CEP Xosé Neira Vilas	0	12	12	0	11	2	1	1	2	1	0	1	0	19
Víncios	36014672	CEIP Serra-Víncios	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Grove, O																
Grove, O	36018100	CEIP As Bizocas	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Grove, O	36014878	CEIP de Conmenreiro	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Grove, O	36003807	CEIP Rosalía de Castro	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Grove, O	36003832	CEIP Valle-Inclán	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Tremoedo	36015123	EEI Monte da Vila	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Guarda, A																
Camposancos	36016784	EEI Camposancos	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Guarda, A	36018653	CEIP As Solanas-Nicolás Gutiérrez Campo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Guarda, A	36003959	CEIP Manuel Rodríguez Sinde	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Salcidos	36015135	CEIP A Sangriña	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Salcidos	36015706	EEI da Gándara	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Salcidos	36016280	EEI de Cividáns	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Illa de Arousa, A																
Illa de Arousa, A	36013011	CEIP da Torre-Illa	1	14	15	1	13	2	1	1	2	1	1	1	0	23
Lalín																
Cercio	36014970	CEIP Varela Buxán	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Donramiro	36013916	EEI de Donramiro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lalín	36004095	CEIP Manuel Rivero	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC	TOT
Poio																
Combarro	36007060	CEIP de Chancelas	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Poio	36015202	CEIP de Lourido	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Poio	36007242	CEIP de Viñas	1	7	8	1	6	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Poio	36007199	CEIP Isidora Riestra	3	11	14	4	10	2	1	1	2	1	1	0	1	23
Poio	36013345	EEl de Albar	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Poio	36013369	EEl de Portosanto	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Poio	36020404	EEl do Pereiro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Poio	36013357	EEl do Sartal	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Poio	36013710	EEl do Vao	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Raxó	36015895	CEIP de Espedregada	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Samieira	36013370	EEl de Samieira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ponte Caldelas																
Ponte Caldelas	36007591	CEIP Manuel Cordo Boullosa	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Tourón	36015536	CEIP A Reigosa	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Xustáns	36016875	EEl de Xustáns	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ponteareas																
Guláns	36007370	CEIP Feliciano Barrera	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Oliveira	36016942	CEIP de Santiago de Oliveira	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Ponteareas	36007539	CEIP Fermín Bouza Brey	6	18	24	8	17	3	1	2	3	2	1	1	0	38
Ponteareas	36016954	CEIP Mestre Ramiro Sabell Mosquera	6	11	17	8	10	2	1	1	2	1	1	0	1	27
Ponteareas	36007497	CEIP Nosa Señora dos Remedios	6	15	21	8	14	3	1	1	2	1	1	1	0	32
San Mateo de Oliveira	36014519	EEl San Mateo de Oliveira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pontevedra																
Campañó	36006109	CEIP de Parada-Campañó	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Cerponzóns	36014465	EEl da Meán	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lourizán	36006195	CEIP A Carballeira	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Lérez	36006134	CEIP San Benito de Lérez	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Marcón	36019608	CEIP de Marcón	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Ponte Sampaio	36006778	CEIP de Ponte Sampaio	1	4	5	1	4	1	0	1	1	1	0	0	0	9
Pontevedra	36006122	CEIP A Xunqueira Nº 1	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Pontevedra	36006377	CEIP Álvarez Limeses	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Pontevedra	36006420	CEIP Campolongo	3	18	21	4	17	3	1	1	3	2	1	1	0	33
Pontevedra	36006353	CEIP de Vilaverde - Mourente	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Pontevedra	36006407	CEIP Froebel	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Pontevedra	36006390	CEIP Manuel Vidal Portela	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Pontevedra	36017661	CEIP Praza de Barcelos	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Pontevedra	36015172	CEIP A Xunqueira Nº 2	0	14	14	0	13	2	1	1	2	1	1	1	0	22
Pontevedra	36019611	CEIP Marcos da Portela	0	18	18	0	17	3	1	1	2	2	1	1	0	28
Pontevedra	36014994	EEl Concepción Crespo Rivas	9	0	9	12	0	1	0	0	0	0	1	0	0	14
Pontevedra	36013837	EEl dos Campos	9	0	9	12	0	1	0	0	0	0	1	1	0	15
Salcedo	36018690	CEIP de Cabanas	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Salcedo	36006833	CEIP San Martiño	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Tomeza	36020489	EEl de Lusquiños	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Verducido	36015500	EEl de Verducido	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Xeve	36019517	CEIP Santo André de Xeve	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Porriño, O																
Atios	36018422	CEIP de Atios	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Budiño	36016929	CEIP da Cruz-Budiño	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Chenlo	36016930	EEl de Chenlo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Mosende	36017570	EEl de Mosende	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pontellas	36016401	EEl de Pontellas	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Porriño, O	36007023	CEIP Xosé Fernández López	6	14	20	8	13	2	1	1	2	1	1	1	0	30
Torneiros	36017715	CEIP Antonio Palacios	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Portas																
Lantaño	36013311	EEl de Lantaño	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Romai	36013333	EEl de Romai	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Redondela																
Cabeiro	36007631	CEIP de Porto Cabeiro	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Cedeira	36015007	CEIP de Cedeira	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Cesantes	36007643	CEIP Outeiro das Penas	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Cesantes	36015214	EEl de San Pedro de Cesantes	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Chapela	36014881	CEIP Alexandre Bóveda	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO							TOT			
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT		AL	DO	OC
Chapela	36014817	CEIP da Igrexa-Chapela	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Chapela	36016644	CEIP de Laredo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Quintela	36018410	CEIP Quintela	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Reboreda	36007709	CEIP de Santo Paio de Abaixo	4	12	16	5	11	2	1	1	2	1	1	1	0	25
Redondela	36007710	CEP Santa Mariña	0	18	18	0	17	3	1	1	2	2	1	1	0	28
Redondela	36014726	EEI A Marisma	9	0	9	12	0	1	0	0	0	0	1	0	0	14
Trasmañó	36015342	CEIP de San Vicente-Trasmañó	1	2	3	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Ventoseira	36015548	EEI de Ventoseira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Salceda de Caselas																
Salceda de Caselas	36008489	CEP Altamira	0	18	18	0	17	3	1	1	2	2	1	1	0	28
Salvaterra de Miño																
Alxén	36016966	CEP Carlos Casares	0	6	6	0	5	1	1	1	1	1	0	0	0	10
Lagoa	36008751	CEIP Infante Felipe de Borbón	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Leirado	36014738	CEIP de Leirado	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Sanxenxo																
Adina	36008805	CEIP de Portonovo	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Aios	36017582	EEI de Aios	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dorrón	36008829	CEIP Magaláns-Dorrón	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Nantes	36019104	CEIP Nantes	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Noalla	36015846	CEIP de Noalla-Telleiro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Padriñán	36008866	CEIP A Florida	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	1	19
Vilalonga	36008878	CEIP Cruceiro	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Silleda																
Escuadro	36018331	EEI de Escuadro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Laro	36018343	EEI de Laro	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Manduas	36009032	CEIP da Bandeira	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Silleda	36009135	CEIP de Silleda	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Soutomaioir																
Soutomaioir	36014763	EEI de Romariz	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tomiño																
Goján	36009411	CEIP Pintor Antonio Fernández	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Mosteiro-Barrantes	36019049	CEIP de Barrantes	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Sobrada	36015238	CEIP de Sobrada	2	9	11	2	8	2	1	1	1	1	0	0	1	17
Tebra	36009494	CEIP de Tebra	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Tomiño	36009524	CEP Pedro Caselles Beltrán	0	13	13	0	12	2	1	1	2	1	1	1	0	21
Tui																
Caldelas de Tui	36016668	CEP de Caldelas	0	6	6	0	5	1	1	1	1	1	0	0	0	10
Guillarei	36014775	CEIP de Guillarei	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Pazos de Reis	36009755	CEIP de Pazos de Reis	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Randufe	36015020	CEIP de Randufe	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Rebordáns	36018471	CEIP de Rebordáns	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Tui	36009846	CEIP Nº 1	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Tui	36009895	CEIP Nº 2	6	14	20	8	13	2	1	1	2	1	1	1	0	30
Valga																
Cordeiro	36018161	CEP Xesús Ferro Couselo	0	6	6	0	5	1	1	1	1	1	0	0	1	11
Xanza	36009913	CEIP de Baño-Xanza	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Vigo																
Alcabre	36009949	CEIP Javier Sensat	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Beadé	36009974	CEIP de Coutada-Beadé	4	9	13	5	8	2	1	1	2	1	0	0	1	21
Bembrive	36015032	CEIP de Chans-Bembrive	4	12	16	5	11	2	1	1	2	1	1	1	0	25
Bembrive	36009998	CEIP de Mosteiro-Bembrive	4	9	13	5	8	2	1	1	2	1	0	0	1	21
Cabral	36010083	CEIP Carballal-Cabral	2	3	5	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0	7
Cabral	36010101	CEIP O Sello	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Cabral	36010071	CEIP Santa Mariña	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Candeán	36010137	CEIP da Igrexa-Candeán	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Castrelos	36010150	CEIP Mestres Goldar	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Comesaña	36010204	CEIP Párroco Don Camilo	2	4	6	2	4	1	0	1	1	1	0	0	0	10
Coruxo	36010228	CEIP A Paz	3	8	11	4	7	2	1	1	1	1	0	0	1	18
Coruxo	36015354	CEIP da Carrasqueira	4	11	15	5	10	2	1	1	2	1	1	0	1	24
Lavadores	36010484	CEIP Eduardo Pondal	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11
Matamá	36010459	CEIP Josefa Alonso de Alonso	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Matamá	36009962	CEIP Otero Pedrayo	3	9	12	4	8	2	1	1	1	1	0	0	1	19
Navia	36010460	CEIP Alfonso D. Rodríguez Castelao	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14

LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										TOT	
			INF	PRI	TOT	EI	EP	FI	FF	EM	EF	PT	AL	DO	OC		
Oia	36010472	CEIP	Ría de Vigo	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Sárdoma	36010587	CEIP	de Sárdoma-Moledo	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Teis	36010678	CEIP	Paraixal	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	1	12
Teis	36010666	CEIP	San Salvador	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Valadares	36015810	CEIP	Sobreira-Valadares	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Valadares	36010691	CEP	Igrexa-Valadares	0	12	12	0	11	2	1	1	2	1	0	1	0	19
Valadares	36015044	EEl	Monte do Alba	5	0	5	6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	8
Vigo	36010162	CEIP	A Canicouva	5	11	16	6	10	2	1	1	2	1	1	0	1	25
Vigo	36016061	CEIP	A Doblada	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36015834	CEIP	Altamar	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Vigo	36015068	CEIP	Balaídos	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36010125	CEIP	de Fonte Escura	1	3	4	1	2	1	0	1	1	1	1	0	0	8
Vigo	36010241	CEIP	Doutor Eijo Garay	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	0	14
Vigo	36010708	CEIP	Emilia Pardo Bazán	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36017697	CEIP	Escultor Acuña	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	7	1	0	34
Vigo	36015251	CEIP	Frián-Teis	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36015627	CEIP	García Barbón	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36010538	CEIP	Lope de Vega	6	18	24	8	17	3	1	2	3	2	1	1	0	38
Vigo	36015366	CEIP	O Pombal	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36018185	CEIP	Pintor Laxeiro	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vigo	36010721	CEIP	Ramón y Cajal	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Vigo	36016051	CEIP	Seis do Nadal	6	14	20	8	13	2	1	1	2	7	2	1	0	37
Vigo	36010423	CEIP	Valle-Inclán	2	5	7	2	5	1	0	1	1	1	0	0	0	11
Vigo	36010629	CEIP	Vicente Risco	3	7	10	4	6	1	1	1	1	1	0	0	1	16
Vigo	36010009	CEIP	Virxe do Rocio	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Vigo	36010711	CEP	Dr. Fleming	0	24	24	0	23	4	1	2	3	2	1	1	0	37
Vigo	36014556	CEP	Santa Tegra-Teis	0	6	6	0	5	1	1	1	1	1	0	0	0	10
Vigo	36010265	EEl	Cristo da Victoria	4	0	4	5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	7
Vigo	36014155	EEl	El Nogal	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Vigo	36014787	EEl	Monte da Guía	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Vigo	36014325	EEl	Rúa Aragón	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Vigo	36019153	EEl	Rúa Hernán Cortés	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Vigo	36016671	EEl	Rúa Palencia	3	0	3	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6
Vigo	36014799	EEl	Vila Laura	12	0	12	15	0	1	0	0	0	0	1	1	0	18
Zamáns	36015925	EEl	Zamáns	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vila de Cruces																	
Merza	36015937	CEIP	de Merza	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	6
Piloño	36012377	CEIP	de Cerdeiriñas	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Vila de Cruces	36012183	CEIP	Nosa Señora da Piedade	3	10	13	4	9	2	1	1	2	1	1	0	1	22
Vilaboá																	
Santa Cristina de Cobres	36016991	CEP	de Riomaior	0	7	7	0	6	1	1	1	1	1	0	0	1	12
Vilagarcía de Arousa																	
Bamio	36018896	EEl	de Vilar-Bamio	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Bamio	36016531	EEl	do Pedroso-Bamio	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Carril, O	36012584	CEIP	Rosalía de Castro	3	12	15	4	11	2	1	1	2	1	1	1	0	24
Carril, O	36017004	EEl	de Guillán	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Rubiáns	36015263	CEIP	de Rubiáns	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Sobrán	36012742	CEIP	de Vilaxoán	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Sobrán	36016565	EEl	de Aralde Sobrán	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Solobeira	36012869	EEl	de Solobeira	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vilagarcía de Arousa	36019451	CEIP	A Escardia	3	6	9	4	5	1	1	1	1	1	0	0	1	15
Vilagarcía de Arousa	36012407	CEIP	A Lomba	9	18	27	12	17	3	1	2	3	2	1	1	0	42
Vilagarcía de Arousa	36012419	CEIP	Arealonga	3	18	21	4	17	3	1	1	3	2	1	1	0	33
Vilagarcía de Arousa	36015652	CEIP	O Piñeiríño	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28
Vilagarcía de Arousa	36015071	EEl	Vagalume	8	0	8	11	0	1	0	0	0	0	1	0	0	13
Vilanova de Arousa																	
András	36012882	EEl	da Gándara	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Baión	36012985	CEIP	de Sestelo-Baión	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Caleiro	36013023	CEIP	de San Roque	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Deiro	36013059	CEIP	de Viñagrande-Deiro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	0	1	13
Tremoedo	36013096	CEIP	de San Bartolomé	1	6	7	1	5	1	1	1	1	1	0	0	1	12
Tremoedo	36016589	EEl	de Tremoedo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Vilanova de Arousa	36015792	CEIP	Xulio Camba	6	12	18	8	11	2	1	1	2	1	1	1	0	28

ANEXO II

CONCELLO	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES	POSTOS DE TRABAJO					
				EM	EF	PT	AL	DO	
Provincia A Coruña									
Coruña, A	15005336	CEE Nosa Señora do Rosario	12	0	0	0	12	0	
Coruña, A	15005385	CEE Santiago Apóstolo	15	0	0	15	3	1	
Ferrol	15006729	CEE Carmen Polo	16	0	0	16	4	0	
Santiago de Compostela	15032327	CEE O Pedroso	3	1	1	4	0	0	
Santiago de Compostela	15027745	CEE A Barcia	8	0	0	8	3	1	
Santiago de Compostela	15027502	CEE de Xordos	6	0	0	0	6	0	
Provincia Lugo									
Lugo	27014057	CEE Santa María	17	1	1	8	7	1	
Monforte de Lemos	27015360	CEE Infanta Elena	4	0	0	4	1	1	
Provincia Ourense									
Ourense	32015463	CEE Miño	11	1	1	11	3	0	
Ourense	32015529	CEE O Pino	4	0	0	4	0	1	
Provincia Pontevedra									
Poio	36007230	CEE do Vao	1	0	0	1	0	0	
Vigo	36010733	CEE Saladino Cortizo	10	0	0	10	2	0	
Vilagarcía de Arousa	36016772	CEE de Vilagarcía de Arousa	7	0	0	7	1	1	

ANEXO III

Provincia A Coruña

Concello Bergondo

Localidade Bergondo

endereço: estrada A Coruña-Ferrol, nº12

Código 15032561

Denominación

CRA

de Bergondo

CRA	UNIDADES						Postos de traballo						TOTAL
	EI	EP	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
CRA	7	0	9	0	1	1	0	1	1	0	13		

Localidades	EI	EP
Bergondo (Carrío)	1	
Guísamo	3	
Lubre (Ruadalama)	1	
Ouces (Silvoso)	1	
Víxoi	1	

Concello Boqueixón

Localidade Lestedo

endereço: Centro socio Cultural Camilo José Cela

Código 15032571

Denominación

CRA

de Boqueixón-Vedra

CRA	UNIDADES						Postos de traballo						TOTAL
	EI	EP	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
CRA	5	2	6	2	1	1	0	1	1	0	12		

Localidades	EI	EP
Lestedo	1	
Oural (Camporrapado)	1	
Sergude	1	
Sales (San Félix de Sales)		1
Sales (San Xiao de Sales)	1	
Sarandón		1
Trobe	1	

Concello Cabana de Bergantiños

Localidade Anos

endereço: Anos

Código 15032212

Denominación

CRA

Os Remuíños

CRA	UNIDADES						Postos de traballo						TOTAL
	EI	EP	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
CRA	5	1	6	1	1	1	0	1	1	0	11		

Localidades	EI	EP
Anos	1	
Borneiro	1	
Cesullas	1	
Corcoesto		1
Cundíns	1	
Neaño	1	

Concello Carballo Localidade Carballo enderezo: r/ Vázquez de Parga, 119 , bloque 2 - 1º D

Código 15032251 Denominación **CRA Ponte da Pedra**

	UNIDADES			Postos de traballo							DO	TOTAL
	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO				
CRA	5	4	6	4	1	1	1	0	1	1	15	

Localidades	EI	EP
Artes		1
Bértoa (Mirón)	1	
Bértoa (A Rega)	1	
Cances	1	
Goiáns (Xoane da Estrada)		1
Sisamo (Os Vilares)	1	1
Berdillo (O Moucho)	1	1

Concello Coristanco Localidade Coristanco enderezo: A Esfarrapa

Código 15026480 Denominación **CRA Novo Mencer**

	UNIDADES			Postos de traballo							DO	TOTAL
	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO				
CRA	4	1	5	1	1	1	1	0	1	0	10	

Localidades	EI	EP
Castrobo		1
Mira	1	
Rabadeira	1	
San Paio	1	
Xaviña	1	

Concello Culleredo Localidade Almeiras enderezo: Choeira s/n

Código 15032480 Denominación **CRA de Culleredo**

	UNIDADES			Postos de traballo							DO	TOTAL
	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO				
CRA	6	0	8	0	1	1	0	1	1	0	12	

Localidades	EI	EP
Almeiras (A Choeira)	2	
Celas (Vinxreira Pequena)	1	
Cullereda (O Curro)	1	
Ledoño	1	
Sésamo	1	

Concello Dodro Localidade Dodro enderezo: Lestrove s/n

Código 15032492 Denominación **CRA de Dodro**

	UNIDADES			Postos de traballo							DO	TOTAL
	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO				
CRA	5	0	6	0	1	1	0	1	1	0	10	

Localidades	EI	EP
Dodro (Lestrove)	1	
Dodro (Vigo)	1	
Laiño	1	
San Xoán de Laiño (Bexo)	1	
San Xoán de Laiño (Teaio)	1	

Concello Malpica de Bergantiños Localidade Buño enderezo: A Camposa s/n

Código 15027836 Denominación **CRA Pedra da Arca**

	UNIDADES			Postos de traballo							DO	TOTAL
	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO				
CRA	2	2	2	2	1	1	0	0	1	0	7	

Localidades	EI	EP
Campelo, O		1
Mens	1	
Vilanova		1
Raxeira	1	

Concello Narón Localidade San Xiao enderezo: Av. Souto Vizoso (Estrada da Faisca)

Código 15026111	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo						TOTAL	
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
			8	5	11	5	1	1	1	0	1	1	21

Localidades EI EP

Castro (Nelle)	1	
Narón (Domirón)	3	
Sedes (A Feira do Trece)	1	
San Mateo	1	1
Pedroso (As Congostras)	1	1
O Val (Quintá)	1	3

Concello Oroso Localidade Vilarromaris enderezo: Valverde s/n

Código 15032509	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo						TOTAL	
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
			3	1	4	1	1	1	0	1	1	0	9

Localidades EI EP

Deixebre	1	
Senra	1	
Transmonte (A Esquipa)	1	
Oroso (Vilacide de Abaixo)		1

Concello Ponteceso Localidade Trabe enderezo: r/ do Concello, 14

Código 15027848	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo						TOTAL	
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
			5	1	6	1	1	1	0	1	1	0	11

Localidades EI EP

Brantuas de Arriba	1	
Campara	1	
Froxán	1	
Tallo		1
Trabe	1	
Pazos	1	

Concello Rianxo Localidade Asados enderezo: Asados

Código 15027551	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo						TOTAL	
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
			9	3	12	3	1	1	1	0	1	1	20

Localidades EI EP

Abuín	1	
Burato	1	1
Capela	1	1
Cruceiro	2	
Cuvide	1	
Outeiro		1
Quintáns	1	
Rañó	1	
Vacariza	1	

Concello Santa Comba Localidade Santa Comba enderezo: rúa de Galicia, 26 - 1º D

Código 15026157	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo						TOTAL	
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
			3	4	4	4	1	1	1	0	1	0	12

Localidades EI EP

Mallón (S. Cristovo)		1
Boaña de Arriba		1
Busto	1	
Freixeiro	1	
Montouto	1	
Os Picotos		1
San Salvador de Padreiro		1

Concello Teo		Localidade Calo										endereço: Solláns		
Código 15026169	Denominación	CRA	de Teo			Postos de traballo								
			UNIDADES											
			EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA			11	3		14	3	1	1	1	0	1	1	22
Localidades			EI	EP										
Aído			1											
Bamonde			1											
Cacheiras			1	1										
Campos			1											
A Casalonga			1											
Oza			1											
Rarís				1										
Raxó			1											
Reis			1	1										
Rúa de Francos			1											
Solláns			1											
Recesende			1											
Concello Valdoviño		Localidade Valdoviño										endereço: Casa da Cultura		
Código 15026509	Denominación	CRA	de Valdoviño			Postos de traballo								
			UNIDADES											
			EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA			2	2		2	2	1	1	0	0	1	0	7
Localidades			EI	EP										
Atrio				1										
Carreira				1										
Taraza			1											
Pena do Boi			1											
Provincia Ourense		Localidade Albarellos										endereço: Campo de Souto		
Concello Monterrei		de Monterrei			Postos de traballo									
Código 32020801	Denominación	CRA	de Monterrei											
			UNIDADES											
			EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA			5	0		6	0	1	1	0	1	1	0	10
Localidades			EI	EP										
Xironda, A			1											
Vences			1											
Vilaza			1											
Feces de Abaixo			1											
Pazos			1											
Concello Ribadavia		Localidade San Paio										endereço: Ventosela		
Concello Amencer		de Amencer			Postos de traballo									
Código 32020628	Denominación	CRA	de Amencer											
			UNIDADES											
			EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA			3	1		4	1	1	1	1	0	1	0	9
Localidades			EI	EP										
Francelos			1	1										
San Cristovo			1											
San Paio (Ventosela)			1											
Provincia Pontevedra		Localidade Peitieiros										endereço: Gándara, 8		
Concello Gondomar		de Antía Cal			Postos de traballo									
Código 36018987	Denominación	CRA	de Antía Cal											
			UNIDADES											
			EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA			6	0		8	0	1	1	1	1	1	0	13
Localidades			EI	EP										
Chain			1											
Couso			1											
Guillufe			1											
Peitieiros			1											
Vilaza			1											
Prado-Morgadães			1											

Concello Meis Localidade San Lourenzo de Nogueira enderezo: Rialdonio 1

Código 36024604 Denominación CRA de Meis

	UNIDADES			Postos de traballo								
	EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA	6	0		8	0	1	1	0	1	1	0	12

Localidades	EI	EP
Meis (Marco)	1	
San Martiño de Meis (Os Cruceiros)	1	
San Lourenzo de Nogueira (Rialdonio)	1	
San Tomé de Nogueira (O Mosteiro)	1	
Nogueira (Zacande)	1	
Paradela (Vilanoviña)	1	

Concello Pontearreas Localidade Moreira enderezo: Vilanova, 1

Código 36024069 Denominación CRA A Picaraña

	UNIDADES			Postos de traballo								
	EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA	7	0		9	0	1	1	1	1	1	0	14

Localidades	EI	EP
Areas	1	
Ganade(Areas)	1	
A Feira (Moreira)	1	
A Portela	1	
Parada (Xinzo)	1	
Ribadetea	1	
Pías	1	

Concello Ribadumia Localidade Leiro enderezo: A Costa s/n

Código 36024616 Denominación CRA de Ribadumia

	UNIDADES			Postos de traballo								
	EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA	5	0		6	0	1	1	0	1	1	0	10

Localidades	EI	EP
Leiro	1	
Lois (A Cruz)	1	
Ribadumia	2	
Sisán (A Igrexa)	1	

Concello Rosal, O Localidade Pías enderezo: San Miguel de Tabagón

Código 36024173 Denominación CRA María Zambrano

	UNIDADES			Postos de traballo								
	EI	EP		EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL
CRA	8	4		11	4	1	1	1	0	1	1	20

Localidades	EI	EP
Fornelos	1	1
Marzán (O Rosal)	1	1
Medas-Novás (O Rosal)	1	1
Paradela (Tabagón)	1	
Pías (S. Miguel de Tabagón)	2	1
O Couso (O Rosal)	2	

Concello **Salceda de Caselas** Localidade Santa María de Salceda enderezo: r/ Rosalía de Castro 2º, Travesía nº1

Código 36024318	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo							TOTAL
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
	Raíña Aragonta		14	0	17	0	1	1	0	1	1	1	22

Localidades	EI	EP
Entenza	1	
Parderrubias (A Revolta)	1	
Parderrubias (Fontán)	1	
Picoña, A (O Carballal)	1	
San Xurxo de Salceda (A Venda Nova)	1	
Sta. María de Salceda (A Esfarrapada)	6	
Sta. María de Salceda (O Barreiro)	1	
Sto. Estevo de Budiño (A Lomba)	1	
Soutelo (Outeiriño)	1	

Concello **Salvaterra de Miño** Localidade Salvaterra de Miño enderezo: Rosalía de Castro 38

Código 36024070	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo							TOTAL
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
	A Lagoa		7	0	9	0	1	1	0	1	1	0	13

Localidades	EI	EP
A Vesada (Alxén)	1	
Arenteí	1	
Corzáns (A Feira)	1	
Fornelos	1	
Meder	1	
Oleiros	1	
Pesqueiras	1	

Concello **Tomiño** Localidade Seixo enderezo: r/ Xosé Antonio, 18

Código 36024045	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo							TOTAL
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
	Mestre Manuel Garcés		13	0	16	0	1	1	1	1	1	1	22

Localidades	EI	EP
Amorín	1	
Figueiró (Os Liñares)	1	
Forcadela (Gabín)	1	
Piñeiro	1	
Taborda	1	
Tomiño (A Aurora)	1	
Tomiño (O Barro)	1	
Tomiño (O Seixo)	3	
Tomiño (Vilachán)	1	
Vilameán	1	
Carregal	1	

Concello **Tui** Localidade Tui enderezo: Avda. da Concordia, s/n

Código 36024112	Denominación	CRA	UNIDADES			Postos de traballo							TOTAL
			EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO			
	Mestra Clara Torres		10	0	13	0	1	1	1	1	1	1	19

Localidades	EI	EP
Os Gaios (Areas)	1	
A Igrexa (Baldráns)	1	
Caldelas de Tui	1	
O Souto (Guillarei)	1	
A Cancela (Páramos)	1	
Pexegueiro	1	
Ponte Internacional (Randufe)	2	
Malvas	1	
Ribadelouro	1	

Concello **Valga** Localidade Campaña enderezo: A Torre, 69

Código 36024161	Denominación	CRA	de Vilaba												
				UNIDADES		Postos de traballo									
				EI	EP	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL	
CRA				7	0	9	0	1	1	0	1	1	0	13	
Localidades				EI	EP										
Xanza				1											
Chenlo (Valga)				1											
Campaña (A Torre)				1											
Forno (Cordeiro)				2											
Ferreirós (Cordeiro)				1											
Vilarello (Cordeiro)				1											

Concello **Vilaboia** Localidade Vilaboia enderezo: Toural, 13

Código 36024495	Denominación	CRA	de Vilaboia												
				UNIDADES		Postos de traballo									
				EI	EP	EI	EP	EF	FI	PT	AL	EM	DO	TOTAL	
CRA				7	0	9	0	1	1	0	1	1	0	13	
Localidades				EI	EP										
Cobres (Pousada)				2											
Figueirido				1											
Sta. Comba de Bértola				1											
Sta. Cristina de Cobres (Barciela)				2											
Vilaboia (Paredes)				1											

ANEXO IV

CONCELLO	CÓDIGO	DENOMINACIÓN	UNIDADES			POSTOS DE TRABALLO										POSTOS DE TRABALLO									
			INF	PRI	ESO	EI	EP	FF	EM	EF	PT	AL	TOT	LG	LC	FI	CS	MA	CN	EF	EM	PT	TOT		
Provincia A Coruña																									
Ares	15000338	CPI	Conde de Fenosa	6	12	8	8	11	2	1	1	2	1	1	27	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Baña, A	15019301	CPI	de San Vicente	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	10	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Bergondo	15001070	CPI	de Cruz do Sar		12	8	0	11	2	1	1	2	1	0	18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Boimorto	15001239	CPI	Armando Cotarelo Valledor	3	6	8	4	5	1	1	1	1	1	10	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Boqueixón	15001665	CPI	Antonio Orza Couto	2	9	8	2	8	2	1	1	1	1	0	16	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Cabana de Bergantiños	15001926	CPI	As Revoltas	2	10	8	2	9	2	1	1	2	1	0	18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Carrai	15003005	CPI	Vicente Otero Valcárcel	5	12	8	6	11	2	1	1	2	1	1	25	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Cercada	15003376	CPI	O Cruce	3	8	8	4	7	2	1	1	1	1	10	17	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Coristanco	15003881	CPI	Alcalde Xosé Pichel	2	11	16	2	10	2	1	1	2	1	1	20	1	1	2	2	2	1	1	1	1	12
Dodro	15023399	CPI	Eusebio Lorenzo Baleirón		6	8	0	5	1	1	1	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Fene	15023405	CPI	A Xunqueira	4	8	10	5	7	2	1	1	1	1	0	18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Frades	15007400	CPI	de Ponte Carreira	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Laxe	15007621	CPI	Cabo da Area	3	9	8	4	8	2	1	1	1	1	0	18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Lousame	15008039	CPI	Cernadas de Castro	3	12	8	4	11	2	1	1	2	1	1	23	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Mazaricos	15008714	CPI	da Picota	2	6	12	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Mesía	15020854	CPI	de Xanceda	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Miño	15009071	CPI	Castro Baxoi	6	12	8	8	11	2	1	1	2	1	1	27	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Monfero	15009241	CPI	Virxe da Cela	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Narón	15010058	CPI	do Feal	3	12	12	4	11	2	1	1	2	1	1	23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Pino, O	15019347	CPI	Camifío de Santiago	2	10	8	2	9	2	1	1	2	1	0	18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Pontes de García Rodríguez, As	15023429	CPI	Monte Caxado	3	6	8	4	5	1	1	1	1	1	0	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Rois	15014738	CPI	dos Dices	1	7	8	1	6	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
San Sadurniño	15014957	CPI	de San Sadurniño	2	7	8	2	6	1	1	1	1	1	0	13	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Tordoia	15021317	CPI	Pecalama	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Touro	15017880	CPI	de Fonte-Díaz	3	10	8	4	9	2	1	1	2	1	1	21	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Trazo	15020994	CPI	de Víaño Pequeno	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Val do Dubra	15018203	CPI	de Bembibre	3	8	8	4	7	2	1	1	1	1	0	17	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Valdoviño	15018148	CPI	de Atios	3	12	8	4	11	2	1	1	2	1	1	23	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Vedra	15020911	CPI	de Vedra	2	8	8	2	7	2	1	1	1	1	0	15	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Zas	15019281	CPI	de Zas	3	9	8	4	8	2	1	1	1	1	0	18	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Provincia Lugo																									
Baralla	27007958	CPI	Luis Díaz Moreno	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Castroverde	27002249	CPI	de Castroverde	3	6	8	4	5	1	1	1	1	1	0	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Cervantes	27002353	CPI	de Cervantes	1	2	4	1	0	1	0	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cospello	27002997	CPI	Virxe do Monte	3	6	8	4	5	1	1	1	1	1	0	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Folgoado do Courel	27003655	CPI	de Seoane	1	2	4	1	0	1	0	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Friol	27004635	CPI	Dr. López Suárez	3	8	8	4	7	2	1	1	1	1	0	17	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Guntín	27014008	CPI	Tino Grandío	1	5	8	1	5	1	0	1	1	1	0	10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Láncara	27005913	CPI	Ramón Piñeiro	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Navia de Suama	27007788	CPI	Doutor Daniel Monje	1	3	4	1	2	1	0	1	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pedrafita do Cebreiro	27015967	CPI	Uxío Novoneira	1	2	4	1	0	1	0	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Saviñao, O	27012450	CPI	Dr. López Suárez	3	6	8	4	5	1	1	1	1	1	0	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Taboada	27012504	CPI	San Tomé do Carballo	3	6	8	4	5	1	1	1	1	1	0	14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Provincia Ourense																									
Carballada de Valdeorras	32002781	CPI	Tomás Terrón Mendaña	1	4	8	1	4	1	0	1	1	1	0	9	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Castro Caldelas	32003643	CPI	Virxe dos Remedios	1	5	4	1	5	1	0	1	1	1	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Coles	32004118	CPI	Antonio Failde	3	8	8	4	7	2	1	1	1	1	0	17	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Gudiña, A	32005305	CPI	Laureano Prieto	1	4	8	1	4	1	0	1	1	1	0	9	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Maside	32006929	CPI	de Maside	1	6	8	1	5	1	1	1	1	1	0	11	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Ourense	32009360	CPI	José García García	2	6	8	2	5	1	1	1	2	0	13	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Padrenda	32015177	CPI	de Padrenda-Crespos	2	6	4	2	5	1	1	1	1	1	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ribadavia	32011305	CPI	Tomás de Lemos	6	12	12	8	11	2	1	1	2	1	1	27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
San Cristovo de Cea	32012103	CPI	Virxe da Saleta	2	6	8	2	5	1	1	1	1	1	0	12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7
Provincia Pontevedra																									
Baiona	36000247	CPI	de Cova Terreña	6	12	8	8	11	2	1	1	2	1	1	27	1									

Anexo V

CONCELLO	LOCALIDADE	CÓDIGO	DENOMINACIÓN
Provincia A Coruña			
Dumbria	Ézaro	15006158	CEIP de Ézaro
Muros	Abelleira	15021184	EEI de Abelleira
Muxía	Frixe	15024291	EEI de Frixe
Ortigueira	Espasante	15011798	CEIP Espasante
Rois	Buxán	15014635	CEIP do Piñeiro
Santiago de Compostela	Villestro	15016413	EEI de Feáns-Villestro
Trazo	Xavestre	15020167	CEIP de Xixirei
Provincia Lugo			
Begonte	Gaibor	27015050	EEI Gaibor
Láncara	Láncara	27020537	EEI de Láncara
Vilalba	Oleiros	27015815	EEI de Oleiros
Viveiro	Landrove	27013491	CEIP de Landrove
Viveiro	Valcarría	27013910	EEI da Xunqueira
Provincia Ourense			
Lobeira	Lobeira	32015694	CEIP de Lobeira
Provincia Pontevedra			
Barro	Portela	36013141	EEI da Cancela
Mondariz	Vilasobroso	36005051	EEI de Vilasobroso
Mos	A Portela	36017533	EEI de Puxeiros-A Portela
Poio	Raxó	36014015	EEI de Raxó
Vilagarcía de Arousa	Carril, O	36016553	EEI de Trabanca

Resolución do 26 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se ditan instrucións para o acceso e a admisión do alumnado aos estudos superiores de deseño no ano académico 2008-2009.

A Orde do 6 de marzo de 2008, pola que se regula o acceso e admisión ás ensinanzas superiores de deseño, establece o proceso de admisión para quen non reúne os requisitos académicos establecidos con carácter xeral e para aquelas persoas que, reunindo os requisitos académicos, deben superar a proba específica definida na mesma orde, e autoriza a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, na súa disposición derradeira primeira, para ditar as instrucións necesarias para o desenvolvemento do previsto nesa orde.

O Real decreto 1496/1999, do 24 de setembro, establece os estudos superiores de deseño, a proba de acceso e os aspectos básicos do currículo deses estudos; e o Decreto 233/2005, do 14 de xullo, establece o currículo dos estudos superiores de deseño e regula o acceso a ditas ensinanzas para a súa aplicación na Comunidade Autónoma de Galicia, dispoñendo no seu artigo 15 que a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais realizará as convocatorias anuais das probas de acceso e

das de madurez, que se desenvolverán nas escolas superiores de deseño.

Na súa virtude, esta dirección xeral

RESOLVE:**Primeiro.-Solicitudes de admisión.**

1. As solicitudes de admisión para os estudos superiores de deseño, acceso directo, proba de madurez e proba específica, faranse nas escolas de arte e superiores de deseño desde o día seguinte á publicación desta resolución no DOG ata o 30 de xullo, ou ben do 1 ao 5 de setembro.

2. Para a formalización das solicitudes de admisión as escolas de arte e superiores de deseño facilitaránlles ás persoas interesadas o modelo que se xunta como anexo I a esta resolución. Unha vez cuberta, entregarase unha única instancia na secretaría da escola que imparta a especialidade á que solicita acceder en primeira opción, xunto coa documentación que, se é o caso, sexa necesaria para a acreditación dos datos consignados:

-Fotocopia do DNI ou pasaporte.

-Título de bacharel ou certificación académica en que figure ter realizado o depósito do correspondente título, ou libro de cualificacións do bacharelato, se fose o caso.

-Certificado de estudos do ciclo formativo en que figuren as cualificacións das diferentes materias cursadas e ter realizado o depósito do correspondente título ou o libro de cualificacións do ciclo formativo, se fose o caso.

-Certificado da proba de acceso aos estudos superiores de deseño, se fose o caso.

Segundo.-Desenvolvemento das probas.

1. As probas para os estudos superiores de deseño serán elaboradas pola Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais de acordo co establecido na Orde do 6 de marzo de 2008, pola que se regula o acceso e admisión ás ensinanzas superiores de deseño, e de acordo co establecido nos anexos II e III desta resolución.

As probas de acceso realizaranse nos días e horas que se indican a continuación:

a) Acceso mediante proba de madurez e proba específica.

-Proba de madurez: 11 de setembro, das 10.00 ás 13.00 horas.

-Proba específica:

Primeiro exercicio día 15 de setembro das 10.00 ás 13.00 horas.

Segundo exercicio (primeira parte) día 16 de setembro das 10.00 ás 14.00 horas.

Segundo exercicio (segunda parte) día 16 de setembro das 17.00 ás 18.00 horas.

b) Acceso mediante proba específica.

-Proba específica:

Primeiro exercicio día 15 de setembro das 10.00 ás 13.00 horas.

Segundo exercicio (primeira parte) día 16 de setembro das 10.00 ás 14.00 horas.

Segundo exercicio (segunda parte) día 16 de setembro das 17.00 ás 18.00 horas.

2. Calquera posible variación sobre este calendario requirirá autorización expresa da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais.

Terceiro.-*Proceso de matrícula.*

1. As escolas de arte e superiores de deseño, antes do 23 de setembro, farán pública a resolución definitiva de adxudicación de prazas, tanto as de acceso directo como as de acceso por proba específica, así como a relación de solicitantes de cada unha das especialidades, coa totalidade de puntuación outorgada por epígrafes. Estarán ordenadas de maior a menor puntuación e remitiráselle á comisión autónoma de escolarización a relación do alumnado que non obtivo praza na escola e solicitaba ademais outras escolas.

2. O alumnado que obteña praza adxudicada deberá formalizar a súa matrícula do 23 ao 26 de setembro. A non formalización da matrícula no prazo estipulado, salvo causas debidamente xustificadas, implicará a perda do dereito a acceder a estas ensinanzas no curso 2008-2009.

3. A comisión autónoma de escolarización resolverá a adxudicación das prazas vacantes aos solicitantes que non obtiveron praza. Da resolución definitiva das prazas farase a correspondente publicación nas escolas de arte e superiores de deseño o día 1 de outubro. Os admitidos segundo esta resolución terán de prazo para matricularse desde o 6 ao 10 de outubro.

4. Para cada especialidade constituirase, con carácter xeral, un único grupo de alumnos por escola. O número de prazas por cada grupo será de 30 alumnos. Calquera modificación deste número requirirá autorización previa e expresa da delegación provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Cuarto.-*Órganos competentes para resolver a admisión do alumnado.*

1. Tal e como se establece no artigo 7 da Orde do 6 de marzo, a Dirección Xeral de Formación Profesional designará un tribunal formado por un presidente e catro vogais, así como outros asesores sen función cualificadora, que será o órgano competente para resolver sobre a admisión do alumnado, tal como queda recollido no anexo IV desta resolución.

2. Unha vez concluído o proceso de admisión do alumnado os presidentes dos tribunais publicarán a listaxe de persoas admitidas e non admitidas, en orde decrecente segundo a puntuación asignada.

Contra esta resolución, as persoas interesadas poderán presentar reclamación segundo se establece no capítulo sétimo desta resolución.

3. As escolas comunicaranlle o día 1 de outubro á comisión autónoma de escolarización o número de persoas admitidas e o número de prazas vacantes en cada especialidade. Tamén lle remitirán as relacións de todas aquelas persoas que non obtiveran praza na escola.

Quinto.-*Información pública do proceso.*

As escolas de arte e superiores de deseño deberán expoñer nos seus taboleiros de anuncios a seguinte información:

- a) Normativa reguladora da admisión do alumnado.
- b) Prazas que oferten nas distintas especialidades que teñan autorizadas.
- c) Calendario de publicación da relación de alumnado admitido, así como dos prazos para presentar reclamacións.
- d) Calendario e normas para formalizar a matrícula.

Sexto.-*Comisión autónoma de escolarización.*

A Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais poderá constituír, cando o estime oportuno, unha comisión autónoma de escolarización para resolver sobre as solicitudes que non obtiveron praza nas escolas de arte e superiores de deseño, tal e como se establece no artigo 8 da Orde do 6 de marzo.

Sétimo.-*Reclamacións.*

1. Contra as resolucións dos tribunais, da comisión autónoma de escolarización ou da inspección educativa, se é o caso, as persoas interesadas poderán presentar reclamación no prazo de tres días, contados a partir da data da súa publicación, ante o órgano que as ditou, que deberá resolver no prazo máximo de cinco días.

2. Contra as resolucións das reclamacións emitidas polos tribunais ou pola inspección educativa, a persoa interesada poderá interpoñer recurso de alzada no prazo dun mes, ante o/a delegado/a provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da provincia en que se ditou a resolución recorrida. A resolución deste recurso porá fin á vía administrativa.

3. Contra as resolucións das reclamacións emitidas pola comisión autónoma de escolarización, a persoa interesada poderá interpoñer recurso de alzada no prazo dun mes, ante a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais. A resolución deste recurso porá fin á vía administrativa.

Santiago de Compostela, 26 de xuño de 2008.

Antonio Vázquez Vázquez
Director xeral de Formación Profesional
e Ensinanzas Especiais



PROCEDEMENTO SOLICITUDE DE ADMISIÓN AOS ESTUDOS SUPERIORES DE DESEÑO	CÓDIGO DO PROCEDEMENTO ED312E	DOCUMENTO SOLICITUDE
--	---	--------------------------------

DATOS PERSOAIS DO/A SOLICITANTE

PRIMEIRO APELIDO	SEGUNDO APELIDO	NOME	NIF
DATA DE NACEMENTO	SEXO <input type="checkbox"/> HOME <input type="checkbox"/> MULLER	DOMICILIO (RÚA, NÚMERO E PISO)	
PROVINCIA	CONCELLO		
LOCALIDADE	CÓDIGO POSTAL	TELÉFONO	

EXPÓN: que cumpre o requisito de acceso (marque cun X a opción correspondente)

- Directo:

- 1.- Técnico superior en artes plásticas e deseño.
 2.- Técnico superior de formación profesional específica.

- Mediante proba:

- 3.- Proba de acceso específica.
 4.- Proba de madurez e proba de acceso específica.

Xunta a seguinte documentación acreditativa (fotocopia cotexada)

- DNI ou partida de nacemento (todos os casos)
 Título (casos 1 e 2 do acceso)
 Certificación académica en que conste o depósito do título (casos 1 e 2 do acceso)
 Título de bacharelato LOXSE (caso 3 do acceso)
 Certificado de ter superada a proba de madurez (caso 4 do acceso)

SOLICITA: ser admitido/a para o curso escolar / como alumno/a para cursar, por orde de preferencia, os estudos seguintes (1):

CENTRO EDUCATIVO	ESTUDIO SUPERIOR DE DESEÑO	LOCALIDADE (provincia)

(1) A posta en funcionamento destes estudos estará condicionada á existencia dun mínimo de 10 alumnos/as, non cuantificándose para estes efectos o alumnado repetidor

Quen abaixo asina DECLARA QUE:

Ile presta expresamente o seu consentimento á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para que, de acordo co establecido nos puntos 3º e 4º do artigo 13 da Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e de boas prácticas na Administración pública e no Decreto 132/2006, do 27 de xullo, polo que se regulan os rexistros públicos creados nos artigos 44 e 45 da Lei 7/2005, do 29 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2006, publique as subvencións concedidas ao abeiro desta orde no *Diario Oficial de Galicia*, na súa páxina web oficial e nos rexistros públicos referidos, con expresión da entidade beneficiaria, a contía e a súa finalidade, na forma que determine o órgano competente.

LEXISLACIÓN APLICABLE

- Decreto 233/2005, do 14 de xullo, polo que se establece o currículo dos estudos superiores de deseño e se regula o acceso ás ditas ensinanzas.
- Orde do 6 de marzo de 2008 pola que se regula o acceso e a admisión ás ensinanzas superiores de deseño
- Resolución do 26 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se ditan instrucións para o acceso e a admisión do alumnado aos estudos superiores de deseño no ano académico 2008-2009.

SINATURA DO/A SOLICITANTE

Lugar e data

, de de

Director/a do centro

Denominación do centro en que presenta a solicitude de admisión (o elixido en 1ª opción)

(Para cubrir pola Administración)

RECIBIDO

REVISADO E CONFORME

NÚMERO DE EXPEDIENTE

DATA DE ENTRADA

DATA DE EFECTOS

DATA DE SAÍDA

*ANEXO II***Proba de madurez para maiores de dezanove anos**

O aspirante deberá demostrar que posúe os coñecementos propios da etapa educativa precedente. A avaliación de cada un dos exercicios expresarase en termo de cualificacións, utilizando para isto a escala numérica de un a dez, sen decimais. A superación desta proba, que terá carácter eliminatorio para os efectos de participación na proba específica, requirirá que a nota media da totalidade dos exercicios sexa, polo menos, de cinco.

A cualificación global da proba de acceso para maiores de dezanove anos resultará da media aritmética das cualificacións obtidas nas dúas partes de que se compón: proba de madurez e proba específica, sen prexuízo da observancia do procedemento para o cálculo da cualificación da proba específica que se establece no anexo III desta resolución.

A proba de madurez constará de dous exercicios:

a) Primeiro exercicio.

Desenvolvemento por escrito, durante o tempo máximo dunha hora, das cuestións que se formulen a partir dun texto escrito.

Neste exercicio valorarase tanto a madurez e o nivel de coñecementos referidos aos coñecementos propios da etapa educativa precedente como a comprensión de conceptos, a utilización da linguaxe e a capacidade de análise e síntese.

b) Segundo exercicio.

Desenvolvemento por escrito, durante o tempo máximo de dúas horas, das cuestións que se formulen a partir dunha conferencia impartida por un membro do tribunal.

Neste exercicio valorarase tanto a madurez e o nivel de coñecementos referidos aos coñecementos propios da etapa educativa precedente como a comprensión de conceptos, a utilización da linguaxe e a capacidade de análise e síntese.

*ANEXO III***Proba específica para acceso aos estudos superiores de deseño**

A proba específica constará de dous exercicios. A cualificación do primeiro exercicio expresarase en termos numéricos, utilizando para iso a escala do un ao dez con dous decimais. Cumprirá obter unha cualificación igual ou superior a cinco para a súa superación.

Así mesmo, a cualificación do segundo exercicio, que será única, expresarase en termos numéricos, utilizando para iso a escala do un ao dez con dous decimais. Cumprirá obter unha cualificación igual ou superior a cinco para a súa superación.

A cualificación final da proba de acceso, que se calculará só se superou cada un dos exercicios,

resultará da media ponderada das cualificacións obtidas nos dous exercicios superados, valorándose o primeiro exercicio nun 40 por cento e o segundo nun 60 por cento. A dita cualificación final expresarase en termos numéricos, utilizando para iso a escala do un ao dez con dous decimais.

a) Primeiro exercicio.

Este exercicio versará sobre as seguintes materias: lingua galega; lingua castelá e literatura; historia; matemáticas; física e química; e lingua extranxeira. Os contidos e os niveis das probas referiranse ás materias de bacharelato sinaladas anteriormente. Cada aspirante seleccionará tres materias e desenvolverá por escrito unha cuestión de cada unha das elixidas. Para tal efecto proporanse catro cuestións de cada unha das materias. O tempo máximo para contestar a cada unha das materias será de sesenta minutos.

Valoraranse tanto os coñecementos do nivel educativo precedente como o grao de madurez canto á comprensión de conceptos, a utilización da linguaxe e a capacidade de análise e síntese.

b) Segundo exercicio.

O segundo exercicio constará de dúas partes:

A primeira parte, cunha duración de catro horas, consistirá na realización dun exercicio de representación dun modelo tridimensional mediante a aplicación de técnicas e de linguaxes propias do debuxo artístico, e a representación do mesmo modelo nun sistema de representación técnica.

A segunda parte, cunha duración dunha hora, consistirá na realización dun exercicio compositivo en cor realizado con técnica libre, baseado na libre interpretación do modelo proposto.

Na primeira parte do segundo exercicio valorarase a fidelidade, tanto artística como técnica, da representación, así como as aptitudes creativas, as habilidades, as destrezas, a sensibilidade artística demostrada na realización do exercicio, os coñecementos, a comprensión técnica, a capacidade para crear e resolver problemas, a calidade e precisión no acabado do traballo e a correcta utilización das técnicas empregadas.

Na segunda parte do segundo exercicio valoraranse as aptitudes creativas, as habilidades, as destrezas, a imaxinación e a sensibilidade artística demostrada na realización do exercicio, os coñecementos, a capacidade para crear e resolver problemas compositivos, a calidade estética e a precisión no acabado do traballo, así como a correcta selección e utilización das técnicas e os procedementos artísticos empregados.

ANEXO IV

Composición dos tribunais para resolver sobre a admisión nos estudos superiores de deseño

I. Escola de Arte e Superior de Deseño Pablo Picasso da Coruña.

Tribunal titular		Tribunal suplente	
Presidente	Gonzalo Porral Mato	Presidente	Nicolás López Ciprián
Vogal 1º	Miguel Alonso Oural	Vogal 1º	José Domenche Morro
Vogal 2º	Mario García Herradón	Vogal 2º	Milagros Sánchez Landeira
Vogal 3º	Manuel Fernández González	Vogal 3º	José Ramón Fernández Sánchez
Vogal 4º	Javier López Vila	Vogal 4º	Gonzalo Varela Díaz

II. Escola de Arte e Superior de Deseño Mestre Mateo de Santiago.

Tribunal titular		Tribunal suplente	
Presidente	Jorge Gallardo Quiroga	Presidente	Jorge López Lafuente
Vogal 1º	Santiago Riande Torres	Vogal 1º	Alberto Urrutia Salgado
Vogal 2º	Carlos del Campo Prieto	Vogal 2º	Ángel Lázaro Sastre
Vogal 3º	Jesús Villar Quintás	Vogal 3º	Eugenia Grande Rúa
Vogal 4º	Ana Rego SanMartín	Vogal 4º	María Fernández González

III. Escola de Arte e Superior de Deseño Ramón Falcón de Lugo.

Tribunal titular		Tribunal suplente	
Presidente	Cristóbal Novoa González	Presidente	Aida Fernández Carreira
Vogal 1º	Ramón Irazu Riveira	Vogal 1º	Mª Ángeles Castro Dapena
Vogal 2º	Antonio Gandoy Vázquez	Vogal 2º	Salvador Guinart Rovira
Vogal 3º	Celia Castro Fernández	Vogal 3º	María Vázquez López
Vogal 4º	Ana Luisa Castro Dapena	Vogal 4º	Dolores de las Cuevas Revilla

IV. Escola de Arte e Superior de Deseño Antonio Faílde de Ourense.

Tribunal titular		Tribunal suplente	
Presidente	César Taboada Varela	Presidente	Néstor Martín Gulias
Vogal 1º	Manuel Seoane Feijoo	Vogal 1º	M. Ángel Mantilla González
Vogal 2º	Fco. Javier Rodríguez López	Vogal 2º	Mª Dolores Luz Peláez Rivero
Vogal 3º	José Manuel Taboada Beato	Vogal 3º	Santiago Castro Gil
Vogal 4º	Elena Iglesias Rodríguez	Vogal 4º	Mª José González García

CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN E INDUSTRIA

Orde do 24 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, e se procede á convocatoria para o ano 2008 das axudas para a adquisición dos novos equipamentos.

O desenvolvemento económico produciu nos últimos tempos un aumento moi considerable do consumo enerxético, e prevese para os vindeiros anos un crecemento importante en sectores como o terciario e o doméstico. Neste marco, adquire unha importancia especial a promoción da mellora das instalacións de calefacción e auga quente sanitaria.

A Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas realizou no ano 2006 un estudo sobre o parque de equipamentos individuais de gas en Galicia, e obtivo como conclusións que o 32% dos aparellos analizados teñen máis de dez anos de antigüidade, polo que carecen dos dispositivos de seguridade indicados na Directiva 90/396/CEE do Consello, do 29 de xuño de 1990, e que o 85% dos aparellos son de cir-

cuíto aberto, o que os fai sensibles á ventilación do local onde están instalados, á presenza no mesmo local de aparellos de extracción mecánica de aire e á saída de produtos da combustión, aspectos todos eles aos que son menos sensibles os equipamentos de circuíto estanco.

A Consellería de Innovación e Industria, en virtude do Decreto 231/2006, do 23 de novembro, polo que se establece a súa estrutura orgánica, exerce as competencias da Xunta de Galicia en materia de seguridade industrial e enerxía.

Para a execución de moitas das accións recollidas nesta orde, e tendo presentes os prazos de tramitación establecidos nela, a consellería necesita da participación de entidades próximas aos destinatarios das accións, con experiencia no desenvolvemento deste tipo de actuacións e que teñan contacto xeográfico próximo cos destinatarios finais.

Consonte esta exposición, destaca o interese xeral para Galicia da mellora tanto da seguridade como da eficiencia das instalacións de calefacción e auga quente sanitaria, polo que se establece a seguinte orde de colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria da Xunta de Galicia e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, e procedese á convocatoria para o ano 2008 das axudas para a adquisición dos novos equipamentos.

De acordo co establecido na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, esta orde tramítase na modalidade de concorrencia non competitiva, de modo que as solicitudes de subvención serán atendidas respectando a súa orde de entrada e sen comparación con outras solicitudes, ata o esgotamento do crédito dispoñible. A elección deste procedemento de concesión de axudas vén xustificado polo feito de que os requisitos que se teñen que cumprir para a concesión da subvención están fixados de forma clara e regulada nesta orde, de tal maneira que non é axeitado para a finalidade e para o obxecto da axuda, establecer criterios de graduación entre os posibles beneficiarios.

Na súa virtude, e no uso das atribucións que me foron concedidas

DISPOÑO:

Artigo 1º.-*Convocatoria e bases reguladoras.*

1. Esta orde ten por obxecto establecer as bases polas que se rexerá a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria da Xunta de Galicia e as entidades colaboradoras, para a promoción da substitución de equipamentos (caldeiras ou quantadores) individuais de gas de circuíto aberto cunha antigüidade maior a dez anos por novos equipamentos individuais de gas de circuíto estanco e que cumpran coas exixencias do RITE, especialmente no relativo ao seu rendemento (Real Decreto 1027/2007, do 20 de xullo, polo que se aproba o Regulamento de instalacións térmicas nos edificios).

2. Así mesmo, para lograr a devandita promoción arbítrase un programa de axudas para a adquisición dos novos equipamentos por parte dos propietarios de vivendas.

Artigo 2º.-Autorización de entidades colaboradoras.

1. As entidades colaboradoras terán como cometido a promoción da substitución dos equipamentos indicados no artigo primeiro, e actuarán como enlace entre os beneficiarios das accións subvencionables e a consellería. Esta colaboración estenderase á comprobación inicial dos requisitos documentais dos solicitantes da axuda, á realización ante a consellería dos trámites para solicitar a axuda, ao desenvolvemento das accións vinculadas á axuda e á xustificación da axuda e a súa certificación ante a consellería.

2. Para os efectos desta orde, entenderase por entidades colaboradoras as entidades con personalidade xurídica validamente constituídas, así como os empresarios individuais, que teñan a súa sede social ou algún centro de traballo en Galicia, que realicen actividade económica relacionada coas accións que se fomentan a través desta orde no ámbito das instalacións de calefacción e auga quente sanitaria, e que acrediten os requisitos establecidos de solvencia técnica, económica e eficacia conforme o recollido nas bases reguladoras desta orde.

3. Non poderán acadar a condición de entidade colaboradora as agrupacións de persoas físicas ou xurídicas, as comunidades de bens ou calquera outro tipo de unidade que careza de personalidade xurídica propia, aínda que realice actividade empresarial.

Artigo 3º.-Solicitudes de adhesión como entidade colaboradora.

1. Para poder actuar como entidade colaboradora, deberá presentarse unha solicitude axustada ao modelo normalizado que se inclúe como anexo II desta orde, que irá acompañada dos documentos que se especifican no artigo 4º. 2 das bases reguladoras.

Artigo 4º.-Lugar e prazo de presentación das solicitudes.

1. As solicitudes, xunto coa documentación, presentaranse nos rexistros da Consellería de Innovación e Industria, así como nos de calquera outro órgano da Administración xeral do Estado, das comunidades autónomas ou das entidades que integran a Administración local, sempre que neste último caso se subscribise o oportuno convenio, ou polos restantes medios previstos no artigo 38.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

2. O prazo de presentación das solicitudes será dun mes contando a partir do día seguinte ao da publicación desta orde no *Diario Oficial de Galicia*. Enténdese como último día do prazo o correspondente ao mesmo ordinal do día da publicación. Se o último día do prazo fose inhábil, entenderase prorrogado ao primeiro día hábil seguinte e, se no mes do vencemento non

houbese día equivalente ao inicial do cómputo, entenderase que o prazo expira o último día do mes.

Artigo 5º.-Prazo de duración do procedemento de autorización.

1. Unha vez rematado o prazo para a presentación de solicitudes de adhesión, estas serán tramitadas e valoradas de acordo co procedemento establecido nas bases reguladoras. O prazo máximo para resolver e notificar a resolución do procedemento non poderá exceder os seis meses. O prazo computarase a partir da publicación da correspondente convocatoria.

2. O prazo máximo para resolver e notificarlle a resolución ao interesado será de seis meses contados a partir do día seguinte ao da publicación da orde de convocatoria no *Diario Oficial de Galicia*. Se transcorrese o prazo máximo para resolver sen que recaese resolución expresa, os interesados poderán entender desestimadas as súas solicitudes por silencio administrativo.

Artigo 6º.-Solicitude de aprobación previa de axuda.

1. Unha vez admitidas como entidades colaboradoras, éstas presentarán para cada proxecto unha solicitude de aprobación previa ante a consellería. Necesariamente a execución do investimento subvencionable deberá realizarse unha vez obtida a correspondente aprobación previa, non aceptándose investimentos realizados con anterioridade.

2. Esta solicitude deberá estar axustada ao modelo normalizado que se inclúe como anexo IV desta orde, que irá acompañada do documento de aceptación e sometemento ás condicións establecidas nesta orde, que se achega como anexo III.

3. A data límite para a presentación de ditas solicitudes é o 30 de setembro de 2008, salvo que se produza o suposto de esgotamento de crédito previsto no artigo 1º das bases reguladoras. Neste caso, informarase do peche adiantado do prazo de solicitude a través da páxina web da Consellería de Innovación e Industria.

4. As solicitudes de aprobación previa presentaranse nos rexistros da Consellería de Innovación e Industria, así como nos de calquera outro órgano da Administración xeral do Estado, das comunidades autónomas ou das entidades que integran a Administración local, sempre que neste último caso se subscribise o oportuno convenio, ou polos restantes medios previstos no artigo 38.4º da Lei 30/1992, de 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Artigo 7º.-Prazo de duración do procedemento de concesión.

1. As solicitudes de aprobación previa serán tramitadas e valoradas de acordo co procedemento establecido nas bases reguladoras. O prazo máximo para resolver e notificar a resolución do procedemento non poderá exceder os seis meses. O prazo computarase a partir da data de presentación das solicitudes de aprobación previa.

2. O prazo máximo para resolver e notificarlle a resolución ao interesado será seis meses contados a partir do día seguinte ao da presentación das solicitudes de aprobación previa. Se transcorrese o prazo máximo para resolver sen que recaese resolución expresa, os interesados poderán entender desestimadas as súas solicitudes por silencio administrativo.

Artigo 8º.-Información aos interesados.

Sobre este procedemento administrativo poderase obter documentación normalizada ou información adicional nas delegacións provinciais da Consellería de Innovación e Industria, a través dos seguintes medios:

a) Páxina web oficial da consellería (www.conseilleriaiei.org), na súa epígrafe de axudas.

b) Os teléfonos:

Delegación Provincial da Coruña: 981 18 49 04.

Delegación Provincial de Lugo: 982 29 46 54.

Delegación Provincial de Ourense: 988 38 67 14.

Delegación Provincial de Pontevedra: 986 80 52 06.

c) Presencialmente.

Así mesmo, para cuestións xerais sobre este ou outro procedemento, poderá facerse uso do teléfono de información xeral da Consellería de Innovación e Industria, que é o 981 54 43 41.

Disposición derradeira

Primeira.-Habilitación para o desenvolvemento.

Facúltase o director xeral de Industria, Enerxía e Minas para que dite as resolucións que sexan precisas para o desenvolvemento e aplicación desta orde.

Segunda.-Xestión do crédito.

A xestión dos créditos incorporados nesta convocatoria realizarana de forma desconcentrada as delegacións provinciais.

Terceira.-Entrada en vigor.

Esta orden entrará en vigor o día seguinte ao da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, 24 de xuño de 2008.

Fernando Xabier Blanco Álvarez
Conselleiro de Innovación e Industria

ANEXO I

Bases reguladoras para a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, pola que se procede á convocatoria para o ano 2008 das axudas para a adquisición dos novos equipamentos.

Artigo 1º.-Obxecto e réxime das subvencións.

1. Este anexo ten o obxecto de aprobar as bases polas que se rexerá a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria da Xunta de Galicia e as entidades colaboradoras para a concesión das axudas do programa de renovación, dentro do territorio da Comunidade Autónoma de Galicia, dos equipamentos (caldeiras ou quentadores) indivi-

duais de gas de circuíto aberto cunha antigüidade maior a dez anos por novos equipamentos individuais de gas de circuíto estanco e que cumpran coas exixencias do RITE, especialmente no relativo ao seu rendemento (Real decreto 1027/2007, do 20 de xullo, polo que se aproba o Regulamento de instalacións térmicas nos edificios).

2. O procedemento de concesión destas subvencións tramitarase en réxime de concorrencia non competitiva, de acordo co establecido na Lei 9/2007, do 13 de xuño, que no seu artigo 19.2º establece que as bases reguladoras das convocatorias de axudas poderán exceptuar do requisito de fixar unha orde de prelación entre as solicitudes presentadas que reúnan os requisitos establecidos cando, polo obxecto e a finalidade da subvención, non sexa necesario realizar a comparación e prelación das solicitudes presentadas nun único procedemento ata o esgotamento do crédito orzamentario coas garantías previstas no artigo 31.4º desta lei.

3. O procedemento de concesión desta subvención quedará suxeito ao Regulamento Comunitario nº 1998/2006 da Comisión do 15 de decembro de 2006 relativo á aplicación dos artigos 87 e 88 do Tratado ás axudas *de minimis* (DOUE L 379, 28-12-2006).

4. A concesión destas axudas estará en todo caso condicionada á existencia de crédito orzamentario e, no caso de esgotamento do crédito, a Administración publicará no DOG a indicada circunstancia, o que levará consigo a non admisión das solicitudes posteriores, sen prexuízo de que a Administración poida optar por incrementar o crédito orzamentario nos seguintes supostos:

a) Unha xeración, ampliación ou incorporación de crédito.

b) A existencia de remanentes doutras convocatorias financiadas con cargo ao mesmo crédito ou a créditos incluídos no mesmo programa ou en programas do mesmo servizo.

Artigo 2º.-Financiamento.

1. As axudas outorgaranse ata esgotarse as disponibilidades orzamentarias aprobadas e financiaranse con cargo á partida 732-A.770.1 Seguridade industrial. Instalacións gas, cun crédito de 200.000 euros, consignados nos orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2008.

2. Para os efectos desta orde, entenderase como investimento subvencionable o custo do novo equipamento (caldeira ou quentador) e aqueles custos necesarios para a súa substitución. No caso de edificios de vivendas en que a evacuación dos gases se realice a través dunha cheminea común que non resulte adecuada á nova caldeira obxecto da reforma, tamén se considerará investimento subvencionable a substitución ou a instalación dunha cheminea adicional, que deberá executarse de xeito que cando outras vivendas do mesmo edificio procedan á reforma da súa instalación térmica poidan servirse dela. Estas chemineas deberán ser adecuadas para a instalación de caldeiras de condensación.

3. A axuda alcanzará o 30% do investimento subvencionable, cun límite máximo de 1.000 (mil) euros no caso de substitución de equipamentos (caldeiras ou queimadores). Se se trata da substitución ou a instalación dunha cheminea segundo o indicado no punto anterior, a axuda será de 250 (douscentos cincuenta) euros por cada caldeira conectada á nova cheminea, cun máximo de 1.500 (mil cincocentos) euros por cheminea e 3.000 (tres mil) euros por comunidade de propietarios. O imposto sobre o valor engadido (IVE) será subvencionable nos termos previstos no punto 8 do artigo 29 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

4. As axudas recollidas nesta orde serán incompatibles con calquera outro tipo de axuda pública ou privada que poida recibir o beneficiario para a adquisición do mesmo investimento.

Artigo 3º.-Beneficiarios.

1. Poderán solicitar e beneficiarse das axudas a que se refire esta orde:

a) Os propietarios de vivendas situadas na Comunidade Autónoma de Galicia que procedan a renovar o equipamento obxecto da subvención.

b) As comunidades de propietarios en que se proceda á substitución ou a instalación dunha cheminea nas condicións indicadas no punto 2 do artigo 2º.

c) Poderán acceder á condición de beneficiario as agrupacións de persoas físicas ou xurídicas, públicas ou privadas, as comunidades de bens ou calquera outro tipo de unidade económica ou patrimonio separado que, aínda carecendo de personalidade xurídica, poidan levar a cabo os proxectos, actividades ou comportamentos ou se atopen na situación que motiva a concesión da subvención.

2. Para ser beneficiario deberase tramitar a solicitude, exclusivamente, a través de calquera das entidades colaboradoras adheridas segundo o establecido nesta orde.

Artigo 4º.-Solicitudes de adhesión como entidade colaboradora.

1. As solicitudes, para actuar como entidade colaboradora, presentaranse na forma e prazo que se indican na convocatoria.

2. As solicitudes para actuar como entidade colaboradora, cubertas segundo o modelo do anexo II, presentaranse acompañadas da seguinte documentación:

A. Referida á solicitude:

a) Identificación do representante legal da entidade colaboradora.

b) Declaración de non atoparse incurso en ningunha das prohibicións para obter a condición de entidade colaboradora recollidas nos números 2 e 3 do artigo 10º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

c) Autorización para obter información telemática con outras AA.PP. sobre o cumprimento das obrigas tributarias estatais, autonómicas e coa Seguridade Social.

d) Autorización para obter información telemática coa Axencia Estatal da Administración Tributaria (AEAT) sobre a situación censual en referencia ao imposto de actividades económicas (IAE).

e) Declaración do cumprimento da normativa en materia de protección de datos de carácter persoal por parte da entidade colaboradora.

f) Identificación do interlocutor único da entidade colaboradora, que levará o despacho cotián dos asuntos.

B. Así mesmo, presentarase a documentación administrativa de acreditación da personalidade da entidade colaboradora:

a) Documento acreditativo do poder con que actúa o representante legal (no caso de persoas xurídicas).

b) CIF da entidade colaboradora (no caso de persoas xurídicas).

c) DNI do representante legal ou do empresario individual.

d) DNI do interlocutor.

Esta documentación deberá ser orixinal, copia cotexada ou mesmo poderá identificarse que xa dispón dela a consellería.

C. Tamén se presentará a documentación para a acreditación da solvencia técnica e eficacia:

a) Enderezo da páxina web propia da entidade colaboradora.

b) Identificación da situación censual de alta da entidade colaboradora nunha epígrafe do imposto de actividades económicas relacionada co desenvolvemento do tipo de actividades recollidas nesta orde.

c) Indicación das actividades desenvolvidas pola entidade e medios materiais para empregar, en relación ao desenvolvemento desta orde. Recollerase o seguinte: datos de localización, enderezo completo e datos de contacto da súa sede e delegacións na Comunidade Autónoma de Galicia, medios humanos en Galicia, así como descrición cualitativa e cuantitativa sobre o volume de negocio desenvolto durante o exercicio fiscal anterior con respecto ás actividades recollidas nesta orde.

3. A documentación administrativa indicada no punto B deste artigo poderá ser identificada polo solicitante como documentación en poder da consellería, en aplicación do artigo 35 f) da Lei 30/1992, do 26 de novembro, ou en caso contrario poderá ser presentada en papel por calquera das vías establecidas no artigo 38.4º da Lei 30/1992.

4. Para adherirse á orde, as colaboradoras deben encontrarse ao día do pagamento das obrigas coa Facenda Pública do Estado e da Administración autónoma, así como coa Seguridade Social. Para iso autorizarán segundo o anexo II que a consellería consulte por medios telemáticos con outras AA.PP. a dita información.

5. A consellería, á vista da documentación presentada e de conformidade co establecido no artigo 71

da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, se a solicitude non reúne algún dos requisitos exixidos nesta orde ou é necesario solicitar algunha aclaración, requirirá a entidade para que nun prazo de dez días hábiles emende a falta ou achegue os documentos preceptivos. Nese requirimento farase indicación expresa de que, se así non o fixese, terase por desistido na súa petición, logo da correspondente resolución. En función do cumprimento polo solicitante dos requisitos exixidos para a obtención da condición de entidade colaboradora, a consellería notificará en cada caso a súa adhesión ou non.

6. Así mesmo, as colaboradoras deberán comunicar con posterioridade calquera variación substancial relativa á información inicial presentada en relación con esta orde.

Artigo 5º.-Solicitudes de aprobación previa de axuda.

1. As solicitudes para participar no procedemento de concesión das axudas presentaranse na forma e prazo que se indican na convocatoria.

2. As entidades colaboradoras comprobaran a idoneidade da documentación dos solicitantes para ser beneficiarios, para o que obterán do solicitante o seguinte:

A) Comunidades de propietarios (chemineas):

a) Copia do DNI do presidente da comunidade, no caso de que o solicitante sexa unha comunidade de propietarios.

b) Copia da acta de constitución da comunidade de propietarios.

c) Copia da acta onde se nomee o presidente da dita comunidade que debe coincidir co solicitante, ou certificación do administrador de predios que leve esa comunidade.

d) Certificación do acordo adoptado pola correspondente comunidade de propietarios aceptando as bases da convocatoria e facultando o presidente ou administrador de predios, para formular a solicitude de subvención.

e) Certificación do presidente da comunidade, secretario ou administrador, acreditando o número de caldeiras que se van subvencionar que se conectarán á nova cheminea, indicando nome, apelidos e NIF ou NIE dos solicitantes destas.

f) Declaración expresa de axudas solicitadas, obtidas, ou que se vaian solicitar para o mesmo proxecto en calquera outra Administración, entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais.

g) Datos e características do equipamento que se vai substituír e do novo equipamento.

h) Declaración escrita sobre calquera outra axuda *de minimis* recibida durante os dous exercicios fiscais anteriores e durante o exercicio fiscal en curso.

B) Vivendas (caldeiras ou quentadores):

a) Nome e apelidos, NIF ou NIE, enderezo completo para efectos de notificacións, enderezo da vivenda en que está instalado o equipamento que se vai substituír e teléfono de contacto.

b) Copia do NIF ou NIE.

c) Declaración expresa de axudas solicitadas, obtidas, ou que se vaian solicitar para o mesmo proxecto en calquera outra Administración, entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais.

d) Datos e características do equipamento que se vai substituír e do novo equipamento.

e) Documentación acreditativa da legalización ante a correspondente delegación provincial da Consellería de Innovación e Industria do equipamento que se vai substituír, co fin de comprobar a súa antigüidade, e/ou chapa identificativa do equipamento (unicamente se figuran nela con total claridade e perfectamente definidos a marca, o modelo e a data de fabricación), e/ou certificado emitido polo fabricante do equipamento en que se faga constar que o período de fabricación do modelo que se pretende substituír rematou hai máis de dez anos.

f) Copia da escritura da vivenda a nome do solicitante, ou recibo do imposto de bens inmobles (IBI) a nome do solicitante.

g) Declaración escrita sobre calquera outra axuda *de minimis* recibida durante os dous exercicios fiscais anteriores e durante o exercicio fiscal en curso.

3. Unha vez obtida a documentación anterior, a colaboradora solicitará a aprobación previa e remitalle á consellería por calquera das vías establecidas no artigo 38.4º da Lei 30/1992 o formulario que figura como anexo IV desta orde.

4. Así mesmo, as colaboradoras obterán un documento de aceptación e sometemento ás condicións establecidas nesta orde, que se achega como anexo III, que deberá ser asinado polo solicitante e remitido tamén á consellería.

Artigo 6º.-Consentimentos e autorizacións.

1. A presentación das solicitudes implica o coñecemento e a aceptación destas bases reguladoras. De conformidade coa Lei de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2008, se o solicitante indica que certa documentación que se deba usar neste procedemento xa está no poder da Administración, a presentación da solicitude implica a autorización ao órgano instrutor para acceder a esa documentación. Para estes efectos, a documentación debe manterse vixente e identificarse no formulario de solicitude o procedemento administrativo para o que foi presentada.

2. De acordo co establecido na disposición adicional primeira do Decreto 132/2006, do 27 de xullo, de creación dos rexistros de axudas, subvencións e convenios e de sancións da Xunta de Galicia, a persoa solicitante da subvención consentirá expresamente a inclusión e publicidade dos datos relevantes referi-

dos ás axudas e subvencións recibidas, así como ás sancións impostas, no devandito rexistro, feito que terá lugar agás nos supostos legalmente establecidos. No caso de persoas físicas, todo isto consonte o establecido na Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal, e na Lei orgánica 1/1982, do 5 de maio, pola que se regula a protección civil do dereito á honra, á intimidade persoal e familiar e á propia imaxe.

3. De conformidade co artigo 13.4º da Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e de boas prácticas na Administración pública galega, esta consellería publicará na súa páxina web oficial a relación dos beneficiarios e o importe das axudas concedidas, polo que a presentación da solicitude leva implícita a autorización para o tratamento necesario dos datos dos beneficiarios e a súa publicación na citada páxina web, coas excepcións previstas nas leis.

Artigo 7º.-*Órganos competentes.*

A Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas será o órgano competente para a instrución dos procedementos correspóndelle ao conselleiro de Innovación e Industria ditar as resolucións. Non obstante, cando a competencia estea desconcentrada nos delegados provinciais desta consellería, o órgano instrutor será a secretaría da respectiva delegación provincial.

Artigo 8º.-*Instrución dos procedementos.*

1. As solicitudes revisaranse en función dos obxectivos desta orde. A consellería aprobará, ou non, as solicitudes previas de axuda en función da revisión efectuada, así como das dispoñibilidades orzamentarias. Atenderanse as solicitudes seguindo a orde de presentación ata esgotar o crédito dispoñible. A notificación da aprobación ás entidades colaboradoras poderá facerse mediante publicación na páxina web da Consellería de Innovación e Industria.

2. No momento en que a consellería esgote a consignación orzamentaria establecida no artigo 2º destas bases porao en coñecemento das colaboradoras, non aprobando ningunha nova solicitude, sen menoscabo da tramitación ordinaria das aprobacións previas xa comunicadas.

3. Esta aprobación previa concede á colaboradora un prazo máximo dun mes no caso de substitución de caldeiras ou quentadores e dous meses no caso de substitución de chemineas desde a data de aprobación para desenvolver e xustificar cada proxecto, sendo a data límite de xustificación o 30 de outubro de 2008. A data de aprobación poderá ser verificada en todo momento na páxina web da consellería. O incumprimento do dito prazo máximo no proceso de xustificación suporá de xeito automático o desestímulo da tramitación da aprobación previa e corresponderá o seu arquivo por parte da consellería.

Artigo 9º.-*Audiencia.*

1. Instruídos os procedementos, e inmediatamente antes de redactar as propostas de resolución, porase de manifesto aos interesados para que, nun prazo de dez

días, poidan formular alegacións e presentar os documentos e xustificacións que consideren pertinentes.

2. Porén, poderase prescindir do trámite a que se refire o punto anterior cando non figuren nos procedementos nin se vaian ter en conta nas resolucións outros feitos nin outras alegacións ou probas que as aducidas polo interesado.

Artigo 10º.-*Resolucións e pagamentos.*

1. Unha vez concluído o trámite de audiencia, o conselleiro ou, se é o caso, o delegado provincial, conforme o establecido no Decreto 88/1990, do 15 de febreiro, sobre desconcentración de competencias para a concesión de axudas e subvencións nos delegados provinciais ou territoriais da Xunta de Galicia, ditará a correspondente resolución.

2. O prazo máximo para resolver e notificarlle a resolución ao interesado será de seis meses contados a partir da presentación da solicitude de subvención polo interesado nun rexistro válido. Se transcorre o prazo máximo para resolver sen que recaese resolución expresa, os interesados poderán entender desestimadas as súas solicitudes por silencio administrativo.

3. Segundo dispón o artigo 24 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, todas as resolucións serán notificadas de acordo co establecido no artigo 58 da LRXAP-PAC. Non obstante, e de conformidade co establecido no artigo 59.6º b) da devandita lei, poderase substituír a notificación individual de concesión de axuda pola publicación na páxina web da Consellería de Innovación e Industria, con indicación neste caso da data da convocatoria, do beneficiario, da cantidade concedida e da finalidade da subvención outorgada.

Artigo 11º.-*Réxime de recursos.*

As resolucións ditadas ao abeiro desta orde de convocatoria poñerán fin á vía administrativa e contra elas poderán interpoñerse os seguintes recursos, sen prexuízo de que os interesados poidan exercer calquera outro que consideren procedente:

a) Recurso potestativo de reposición ante o conselleiro de Innovación e Industria, no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da notificación da resolución, se esta fose expresa, ou de tres meses contados a partir do seguinte a aquel en que se produza o acto presunto.

b) Recurso contencioso-administrativo ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da notificación da resolución, se esta fose expresa, ou de seis meses contados a partir do seguinte a aquel en que se produza o acto presunto.

Artigo 12º.-*Desenvolvemento dos proxectos.*

1. Unha vez que un proxecto conte coa aprobación previa, as colaboradoras desenvolverano conxuntamente co beneficiario.

2. O beneficiario deberá realizar o pagamento íntegro da factura mediante medio de pagamento bancario (tarxeta de débito ou crédito), transferencia ou

ingreso bancario, en que queden claramente identificados o receptor e o emisor do pagamento e, de ser o caso, o seu concepto. Outras formas de pagamento en efectivo non se considerarán válidas para os efectos de xustificación, nin os pagamentos mediante arrendamento financeiro (renting, leasing, etc), obriga de pagamento ou talón.

3. Calquera modificación sobrevida nos datos incluídos na solicitude de aprobación previa (por exemplo, erro nos datos do beneficiario, nos importes, no equipamento que se vai subvencionar, etc), implica a necesaria anulación da solicitude pola entidade colaboradora, e debe dar lugar á presentación dunha nova solicitude de aprobación previa.

Artigo 13º.-*Xustificación das axudas.*

1. Para o pagamento das axudas aos beneficiarios, as colaboradoras presentarán ante a consellería a seguinte documentación:

a) Certificación que recolla todos os datos do solicitante e do proxecto, e na que se faga constar que se cumpren todos os requisitos para a concesión da axuda establecidos nesta orde.

b) Facturas orixinais ou copias compulsadas correspondentes ao investimento e documentación xustificativa do pagamento realizado.

c) Certificación bancaria acreditativa da titularidade e identificación da conta para o pagamento da axuda, en que consten o ordinal bancario, código do banco, código de sucursal e código de conta corrente.

d) Copia do NIF ou NIE do solicitante.

e) Documentación acreditativa da legalización ante a correspondente delegación provincial da Consellería de Innovación e Industria do equipamento que se vai substituír, e/ou chapa identificativa do equipamento (unicamente se figuran nela con total claridade e perfectamente definidos a marca, o modelo e a data de fabricación), e/ou certificado emitido polo fabricante do equipamento en que se faga constar que o período de fabricación do modelo que se pretende substituír rematou hai máis de dez anos (no caso de caldeiras ou quentadores).

f) Copia da escritura da vivenda a nome do solicitante, ou recibo do imposto de bens inmobles (IBI) a nome do solicitante (no caso de caldeiras ou quentadores).

g) Anexo III desta orde asinado polo beneficiario.

h) No caso de caldeiras, documentación acreditativa da legalización ante a correspondente delegación provincial da Consellería de Innovación e Industria do novo equipamento ou, no caso de non dispoñer dela na data en que finalice o prazo para xustificar o investimento, documentación acreditativa de tela solicitada, estando obrigado a achegala en canto se dispoña dela.

i) Se procede, no caso de edificios de vivendas en que a evacuación dos gases se realice a través dunha cheminea común, memoria realizada polo instalador en que se xustifiquen as razóns técnicas que fan

necesaria a substitución da cheminea ou a instalación dunha adicional para lograr unha correcta adaptación da saída de gases común aos equipamentos estancos.

j) No caso de edificios de vivendas en que se aproveite a cheminea existente para a evacuación dos gases da nova caldeira, certificado emitido polo instalador en que se indique e se xustifique tecnicamente que a saída de gases común funciona correctamente cos equipamentos instalados.

2. A consellería poderá solicitar da colaboradora ou do beneficiario calquera información complementaria que poida considerar durante a tramitación da orde.

3. A falsidade ou inexactitude nos datos recollidos nas certificacións poderá dar lugar á anulación da adhesión da colaboradora á orde, así como á aplicación do réxime sancionador previsto na normativa de aplicación en materia de subvencións públicas.

Artigo 14º.-*Pagamento das axudas.*

1. Unha vez rematado o prazo de presentación de solicitudes de aprobación previa, e conforme o establecido no Decreto 88/1990, do 15 de febreiro, sobre desconcentración de competencias para a concesión de axudas e subvencións nos delegados provinciais ou territoriais da Xunta de Galicia, cada unha das delegacións provinciais da Consellería de Innovación e Industria tramitará os expedientes que lle correspondan, polo que a documentación xustificativa recollida no anterior artigo, deberá dirixirse á delegación provincial correspondente ao enderezo da instalación obxecto da subvención.

2. Atenderanse, con cargo aos orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia dentro da vixencia da orde, os proxectos xustificados convenientemente antes do 30 de outubro de 2008.

3. A consellería poderá verificar presencialmente ou polos medios que considere oportunos que o proceso se levou a cabo segundo o establecido. Comprobada a documentación e o proceso, no caso de proceder, a consellería realizará a proposta de pagamento.

4. Procederase ao reintegro das subvencións percibidas nos supostos establecidos no artigo 33 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Artigo 15º.-*Obrigas das colaboradoras.*

1. Sen prexuízo das demais obrigas establecidas no artigo 12 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, así como daqueloutras específicas que se indiquen no anexo desta convocatoria, as entidades colaboradoras das axudas concedidas ao abeiro desta orde quedarán obrigadas a:

a) As colaboradoras someteranse ás actuacións de inspección e control que esta consellería poida efectuar respecto á xestión destas axudas, e que permitan a xustificación financeira perante a Intervención Xeral da Comunidade Autónoma e o Tribunal de Contas.

b) As entidades colaboradoras realizarán todos os trámites ante a consellería para a obtención das axu-

das por parte dos solicitantes. Así mesmo, verificarán que estes reúnen os requisitos establecidos nesta orde para ter a condición de beneficiarios, e emitirán certificación da verificación feita. Para isto, obríganse a presentar as solicitudes para a súa aprobación previa pola consellería, tal como se recolle no artigo 4, e a presentar a documentación xustificativa do desenvolvemento, tal como recolle o artigo 13 deste anexo.

c) As colaboradoras deben encontrarse ao día no pagamento das obrigas coa Facenda pública do Estado e da Administración autónoma, así como coa Seguridade Social.

d) As colaboradoras deberán conservar os xustificantes e o resto da documentación relacionada coa axuda outorgada durante un período de cinco anos desde a súa concesión.

e) As colaboradoras cumprirán as obrigas en materia de protección de datos de carácter persoal derivadas da Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, e da normativa aplicable.

Artigo 16º.-*Obrigas de publicidade.*

1. As entidades colaboradoras empregarán os medios que sexan necesarios para dar a máxima difusión posible a esta orde entre todos os potenciais beneficiarios, e disporán na súa web de información suficiente respecto ao seu alcance. Así mesmo, disporán cando menos dun teléfono e dun enderezo de correo electrónico para canalizar as consultas dos interesados.

2. Cando remate o prazo de presentación de solicitudes, e unha vez valoradas, publicarase no DOG e na páxina web da Consellería de Innovación e Industria a relación das subvencións concedidas con indicación da norma reguladora, beneficiario, crédito orzamentario, contía e finalidade da subvención.

Artigo 17º.-*Obrigas dos beneficiarios.*

1. Sen prexuízo das demais obrigas establecidas no artigo 11 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, así como daquelas outras específicas que se indiquen no anexo desta convocatoria, os beneficiarios das axudas concedidas ao abeiro desta orde quedarán obrigados a:

a) Os beneficiarios someteranse ás actuacións de inspección e control que esta consellería poida efectuar respecto á xestión destas axudas, e que permitan a xustificación financeira perante a Intervención Xeral da Comunidade Autónoma e o Tribunal de Contas.

b) A falsidade ou inexactitude nos datos e documentos presentados polos beneficiarios poderá dar lugar á anulación da aprobación previa, ou ben con posterioridade á revogación da axuda e ao seu reintegro, así como a aplicación do réxime sancionador previsto na normativa en materia de subvencións públicas.

c) De acordo co establecido na disposición adicional primeira do Decreto 132/2006, do 27 de xullo,

de creación dos rexistros de axudas, subvencións e convenios e de sancións da Xunta de Galicia, os beneficiarios consenten a inclusión e publicidade dos datos relevantes referidos ás axudas e subvencións recibidas, así como ás sancións impostas, no devandito rexistro, feito que terá lugar agás nos supostos legalmente establecidos.

d) Así mesmo, de conformidade co artigo 13.4º da Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e de boas prácticas na Administración pública galega, esta consellería publicará na súa páxina web oficial a relación dos beneficiarios e o importe das axudas concedidas, polo que a presentación da solicitude leva implícita a autorización para o tratamento necesario dos datos dos beneficiarios e a súa publicación na citada páxina web, coas excepcións previstas nas leis.

Artigo 18º.-*Incumprimento, reintegros e sancións.*

1. Os beneficiarios das axudas concedidas ao abeiro desta orde deberán proceder ao reintegro total ou parcial da subvención ou axuda pública percibida e aos xuros de mora correspondentes desde o momento do seu pagamento ata a data en que se acorde a procedencia do reintegro nos supostos recollidos nos artigos 32 e seguintes da Lei 9/2007, do 13 de xuño. Para facer efectiva esta devolución tramitarase o oportuno procedemento de reintegro, que se axustará ao previsto na citada lei.

2. Aos beneficiarios das subvencións reguladas nesta orde seralles de aplicación o réxime de infraccións e sancións previsto nos artigos 50 e seguintes da Lei 9/2007, do 13 de xuño.

Artigo 19º.-*Control.*

1. A Consellería de Innovación e Industria poderá facer as actividades de inspección que considere oportunas para controlar o cumprimento da finalidade das subvencións.

2. Alén do anterior, as subvencións estarán sometidas á función interventora e de control financeiro exercido pola Intervención Xeral da Comunidade Autónoma, nos termos que establece no título III da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, relativo ao control financeiro de subvencións. Así mesmo, estará sometida ás actuacións de comprobación previstas na lexislación do Tribunal de Contas e do Consello de Contas.

Disposición adicional

Única.-Remisión normativa.

Para todo o non previsto nestas bases observarase o previsto na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, relativo ao control financeiro de subvencións, no Decreto 287/2000, do 21 de novembro, polo que se desenvolve o réxime de axudas e subvencións públicas da Comunidade Autónoma de Galicia, en canto non se opoña ao establecido na citada lei, e no resto de normativa que resulte de aplicación.



PROCEDEMENTO AUTORIZACIÓN/INSCRIPCIÓN COMO ENTIDADE COLABORADORA PARA RENOVACIÓN DE EQUIPAMENTOS INDIVIDUAIS DE GAS	CÓDIGO DO PROCEDEMENTO IN411B	DOCUMENTO SOLICITUDE
---	---	--------------------------------

DATOS DA ENTIDADE SOLICITANTE

NOME DA ENTIDADE		NIF/CIF	
[]		[]	
ENDEREZO (RÚA, NÚMERO E ANDAR)		CONCELLO	
[]		[]	
CÓDIGO POSTAL	TELÉFONO	ENDEREZO DA PÁXINA WEB	ENDEREZO DE CORREO ELECTRÓNICO
[]	[]	[]	[]
NA SÚA REPRESENTACIÓN		NIF/CIF	
[]		[]	
CARGO NA ENTIDADE			
[]			

MEDIOS HUMANOS

FUNCIÓN INTERLOCUTOR	NOME E APELIDOS	NIF/CIF
[]	[]	[]
FUNCIÓN	NOME E APELIDOS	NIF/CIF
[]	[]	[]
FUNCIÓN	NOME E APELIDOS	NIF/CIF
[]	[]	[]
FUNCIÓN	NOME E APELIDOS	NIF/CIF
[]	[]	[]

MEDIOS MATERIAIS

ENDEREZOS DELEGACIÓNS (SE É O CASO)	LOCALIDADE DELEGACIÓN
[]	[]
ENDEREZOS DELEGACIÓNS (SE É O CASO)	LOCALIDADE DELEGACIÓN
[]	[]
OUTROS MEDIOS MATERIAIS	
[]	

DECLARO:

- 1) Que coñezo a orde de colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, e me adhiro a ela con suxeición a todos os artigos contidos nela.
- 2) Que a entidade colaboradora non se atopa incursa en ningunha das prohibicións para obter a condición de entidade colaboradora recollidas nos números 2º e 3º do artigo 10 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.
- 3) Que coñezo o previsto no artigo 20.3º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, no referente a que a presentación da solicitude comporta a autorización ao órgano xestor para solicitar os certificados que emite a Axencia Estatal da Administración Tributaria, a Tesouraría Xeral da Seguridade Social e a Consellería de Economía e Facenda respecto á acreditación da alta no IAE, o cumprimento das obrigas tributarias e fronte á Seguridade Social e de non ter débedas coa Comunidade Autónoma de Galicia.
- 4) Que autorizo á Consellería de Innovación e Industria para que solicite da Axencia Estatal de Administración Tributaria a información sobre a situación censual e epígrafes que mantén a entidade colaboradora no imposto de actividades económicas.
- 5) Que declaro o coñecemento e cumprimento da normativa en materia de protección de datos de carácter persoal por parte da entidade colaboradora.
- 6) Que comunicarei calquera variación que poida acontecer nos datos aquí recollidos, empregando este mesmo modelo de declaración.

LEXISLACIÓN APLICABLE -Orde do 24 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, e se procede á convocatoria para o ano 2008 das axudas para a adquisición de novos equipamentos. -Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia. -Decreto 287/2000, do 21 de novembro, polo que se desenvolve o réxime de axudas e subvencións públicas da Comunidade Autónoma de Galicia.	(Para cubrir pola Administración) RECIBIDO [] REVISADO E CONFORME []	NÚMERO DE EXPEDIENTE [] DATA DE ENTRADA ___/___/___ DATA DE EFECTOS ___/___/___ DATA DE SAÍDA ___/___/___
SINATURA DO SOLICITANTE OU PERSOA QUE O REPRESENTA Lugar e data , de de		

DESCRIPCIÓN DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA

INDICACIÓN DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA
DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA E CUALITATIVA SOBRE O VOLUME DE NEGOCIO DESENVOLVIDO DURANTE O EXERCICIO FISCAL ANTERIOR RESPECTO ÁS ACTIVIDADES DA ORDE REGULADORA

DOCUMENTACIÓN QUE SE XUNTA

A documentación que non sexa orixinal deberá atoparse debidamente cotexada.

<input type="checkbox"/> CIF OU DOCUMENTO QUE ACREDITE A PERSONALIDADE XURÍDICA DA ENTIDADE COLABORADORA. <input type="checkbox"/> DOCUMENTO ACREDITATIVO DO PODER CON QUE ACTÚA O REPRESENTANTE LEGAL. <input type="checkbox"/> DNI DO REPRESENTANTE LEGAL. <input type="checkbox"/> DNI DO INTERLOCUTOR. <input type="checkbox"/> XUSTIFICANTE DA SITUACIÓN CENSUAL DE ALTA NA EPÍGRAFE DO IMPOSTO DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS.

ANEXO III

ACEPTACIÓN DE CONDICIÓNS POLO BENEFICIARIO

Contía da axuda:

Entidade colaboradora:

D./Dña..... con NIF.....

DECLARA:

1) Que desexa acollerse ás axudas establecidas na orde de colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na Comunidade Autónoma de Galicia, do 24 de xuño de 2008, sendo informada pola entidade colaboradora das condicións vencelladas estas axudas.

2) Que non se atopa incurso en ningunha das prohibicións para obter a condición de beneficiario recollidas nos números 2º e 3º do artigo 10 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

3) Que se compromete a desenvolver no prazo establecido pola entidade colaboradora o proxecto presentado ante a consellería segundo o recollido na solicitude de aprobación previa.

4) Que coñece as causas de reintegro de axudas públicas nos supostos establecidos no artigo 33 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

5) Que non ten solicitado nin recibiu ningunha axuda de ningún organismo público ou privado para este proxecto, que ten a obriga de comunicar á consellería a concesión de calquera axuda para o mesmo investimento e que coñece que esta axuda non é compatible con outras.

6) Que se compromete a comunicar inmediatamente cantas axudas solicite e/ou obteña en réxime *de minimis*, a partir da data desta declaración.

7) Que solicitou e/ou obtivo as axudas en réxime *de minimis* que se relacionan a seguir, dentro dos tres exercicios fiscais anteriores:

ORGANISMO	ANO	DISPOSICIÓN REGULADORA	IMPORTE

Lugar e data:

Sinatura:



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN E
INDUSTRIA

ANEXO IV

PROCEDEMENTO SOLICITUDE DE APROBACIÓN PREVIA DE AXUDA PARA RENOVACIÓN DE EQUIPAMENTOS INDIVIDUAIS DE GAS	CÓDIGO DO PROCEDEMENTO IN411C	DOCUMENTO SOLICITUDE
--	---	--------------------------------

DATOS DO TITULAR

NOME DO TITULAR		NIF/CIF	
[]		[]	
ENDEREZO (RÚA, NÚMERO E ANDAR)		CONCELLO	
[]		[]	
CÓDIGO POSTAL	TELÉFONO FIXO	TELÉFONO MÓBIL	ENDEREZO DE CORREO ELECTRÓNICO
[]	[]	[]	[]
NA SÚA REPRESENTACIÓN A EMPRESA INSTALADORA COLABORADORA			Nº EMPRESA INSTALADORA
[]			[]
REPRESENTANTE DA EMPRESA INSTALADORA COLABORADORA			NIF/CIF
[]			[]

DATOS DA INSTALACIÓN

ENDEREZO DA INSTALACIÓN (RÚA, NÚMERO E ANDAR)		CONCELLO	
[]		[]	
CÓDIGO POSTAL	PROVINCIA	TELÉFONO FIXO	TELÉFONO MÓBIL
[]	[]	[]	[]
TIPO INSTALACIÓN			
<input type="checkbox"/> CALDEIRA <input type="checkbox"/> CHEMINEA <input type="checkbox"/> QUENTADOR			
MARCA DO EQUIPO QUE SE VAI SUBSTITUÍR		MODELO DO EQUIPO QUE SE VAI SUBSTITUÍR	
[]		[]	
MARCA DO EQUIPO NOVO	MODELO DO EQUIPO NOVO	RENDEMENTO (NO CASO QUE CORRESPONDA)	
[]	[]	[]	
TIPO DE INSTALACIÓN (SE É O CASO)			
<input type="checkbox"/> ESTANCO <input type="checkbox"/> ESTANCO-BAIXA TEMPERATURA <input type="checkbox"/> ESTANCO-CONDENSACIÓN			
INVESTIMENTO TOTAL SUVENCIÓNABLE (SEN IVE)			
[]			

DOCUMENTACIÓN ACHEGADA Á EMPRESA COLABORADORA

COMUNIDADES DE PROPIETARIOS (CHEMINEAS)	VIVENDAS (QUENTADORES OU CALDEIRAS)
<input type="checkbox"/> Copia do DNI do presidente da comunidade, no caso de que o solicitante sexa unha comunidade de propietarios. <input type="checkbox"/> Copia da acta de constitución da comunidade de propietarios. <input type="checkbox"/> Copia da acta onde se nomee o presidente da comunidade. <input type="checkbox"/> Certificación do acordo adoptado pola correspondente comunidade de propietarios aceptando as bases da convocatoria e facultando o presidente ou administrador de predios, para formular a solicitude de subvención. <input type="checkbox"/> Certificación do presidente da comunidade, secretario ou administrador, acreditando o número de caldeiras que se subvencionarán que se conectará á nova cheminea, indicando nome, apelidos e NIF ou NIE dos solicitantes destas. <input type="checkbox"/> Declaración expresa de axudas solicitadas, obtidas, ou que se vaian solicitar para o mesmo proxecto en calquera outra administración, entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais. <input type="checkbox"/> Datos e características do equipamento que se vai substituír e do novo equipamento.	<input type="checkbox"/> Copia do NIF ou CIF do titular. <input type="checkbox"/> Declaración expresa doutras axudas solicitadas, obtidas, ou que se vaian solicitar para o mesmo proxecto en calquera outra administración, entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais. <input type="checkbox"/> Datos do equipamento que se vai substituír, características do equipamento a substituír e do novo equipamento. <input type="checkbox"/> Documentación acreditativa da antigüidade do equipamento que se vai substituír e/ou chapa identificativa e/ou certificado emitido polo fabricante do equipamento no que se faga constar que o período de fabricación do modelo que se pretende substituír rematou hai máis de 10 anos. <input type="checkbox"/> Copia da escritura da vivenda, ou recibo do imposto de bens inmobles (IBI) a nome do titular.

A DOCUMENTACIÓN QUE NON SEXA ORIXINAL DEBERÁ ATOPARSE DEBIDAMENTE COTEXADA.

LEXISLACIÓN APLICABLE <i>-Orde do 24 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a colaboración entre a Consellería de Innovación e Industria e as entidades colaboradoras para a renovación de equipamentos individuais de gas na comunidade Autónoma de Galicia, e se procede á convocatoria para o ano 2008 das axudas para a adquisición de novos equipamentos.</i> <i>-Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.</i> <i>-Decreto 287/2000, do 21 de novembro, polo que se desenvolve o réxime de axudas e subvencións públicas da Comunidade Autónoma de Galicia.</i>	(Para cubrir pola Administración) RECIBIDO [] REVISADO E CONFORME []	NÚMERO DE EXPEDIENTE _____ DATA DE ENTRADA ____/____/____ DATA DE EFECTOS ____/____/____ DATA DE SAÍDA ____/____/____
SIANATURA DO REPRESENTANTE DA ENTIDADE COLABORADORA Lugar e data _____, de _____ de _____		

Director xeral de Industria, Enerxía e Minas

Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se convoca o proceso de selección de entidades colaboradoras con esta consellería, para a xestión de subvencións destinadas a que os traballadores autónomos accedan á sociedade da información, e pola que se aproban as bases reguladoras das devanditas subvencións (procedemento administrativo IN533A).

O Parlamento de Galicia aprobou o Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información (PEGSI) 2007-2010, coa misión de contribuír activamente ao desenvolvemento sostible de Galicia, de xeito que se garanta de forma real a compatibilidade entre o crecemento económico, e a creación de emprego de calidade, os maiores niveis de progreso e cohesión social no conxunto da cidadanía galega, e a preservación do medio ambiental, cultural e lingüístico propio.

O PEGSI 2007-2010 estrutúrase nun conxunto de estratexias operativas, entre as que se atopan dúas estratexias de fondo contido empresarial. En primeiro lugar a estratexia destinada á aplicación das tecnoloxías da información e as comunicacións (TIC) polo tecido empresarial, co obxecto de que as Pemes, entre as que se atopan os traballadores por conta propia, adecúen o seu xeito de facer negocio aos novos usos que determina a sociedade da información, non só incorporando tecnoloxía, senón en moitos casos reformulando os modelos e procesos de negocio. En segundo lugar, a estratexia interoperabilidade, seguranza e coñecemento aberto, que promove o uso dos estándares abertos para garantir a autonomía tecnolóxica do tecido empresarial galego e fomentar a súa capacidade de innovación.

A Consellería de Innovación e Industria, en virtude do Decreto 231/2006, do 23 de novembro, polo que establece a súa estrutura orgánica, exerce as competencias da Xunta de Galicia en materia de telecomunicacións e sociedade da información e do coñecemento. Por medio desta orde procédese a executar distintas iniciativas encadradas dentro das estratexias do PEGSI xa citadas.

Os traballadores por conta propia supoñen unha porcentaxe significativa do emprego e da actividade económica existente en Galicia, mentres que a súa incorporación ás novas ferramentas da sociedade da información está por baixo da media das empresas que adoptan outras formas xurídicas.

Para a execución de moitas das accións recollidas no PEGSI, a consellería necesita da participación de entidades próximas aos destinatarios das accións, e máis concretamente con experiencia na prescrición de solucións en materia da sociedade da información, e que teñan contacto xeográfico próximo cos traballadores por conta propia.

A Consellería de Innovación e Industria está a impulsar medidas dinamizadoras da economía galega que, ante a situación de posible incerteza económica que parece observarse neste mundo globalizado, exige aos axentes implicados no desenvolvemento

to económico de Galicia un esforzo para paliar os seus efectos. A potenciación e mellora do uso das novas tecnoloxías da información e as comunicacións son, sen lugar a dúbidas, uns instrumentos xeradores de riqueza. Esta orde forma parte dun conxunto de medidas que a Consellería de Innovación e Industria está pondo en marcha dirixidas a este fin.

As novidades normativas dos últimos anos na materia da sociedade da información, tales como a Lei 59/2003, do 19 de decembro, de sinatura electrónica, o Decreto 164/2005, do 16 de xuño, polo que se crea o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia, a Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e boas prácticas na Administración pública galega, ou a Lei 11/2007, do 22 de xuño, de acceso dos cidadáns aos servizos públicos, veñen revolucionar o xeito de relacionarse dos cidadáns coas administracións públicas, e serven de instrumento legal para acadar unha maior eficacia e eficiencia na xestión pública, e mesmo cara á implantación de actuacións administrativas automatizadas, ou semiautomatizadas, como as que se van desenvolver mediante esta orde.

Cómpre salientar que a Consellería de Innovación e Industria está a fomentar a sinatura dixital e o emprego do DNI electrónico (eDNI) por parte dos cidadáns, tanto en iniciativas propias como en actuacións no marco do Plan Avanza en colaboración co Ministerio de Industria, Turismo e Comercio. Actuacións como as recollidas nesta orde amosan oportunidades para avanzar no emprego real da sinatura electrónica, que deben ser aproveitadas en beneficio dos cidadáns.

Consonte esta exposición destaca o interese xeral para Galicia da promoción da sociedade da información entre os traballadores por conta propia de Galicia, polo que se establece a seguinte orde para a selección das entidades colaboradoras que participarán na xestión das subvencións para a promoción do acceso empresarial á Sociedade da Información en Galicia entre os traballadores por conta propia dados de alta no Réxime Especial de Traballadores Autónomos, e pola que se aproban as bases reguladoras das devanditas subvencións.

En consecuencia, e no uso das facultades que me foron conferidas,

DISPOÑO:

Artigo 1º.-Obxecto.

Esta orde ten por obxecto convocar a selección das entidades colaboradoras que participarán na xestión das subvencións para a promoción do acceso empresarial á sociedade da información en Galicia entre os traballadores por conta propia dados de alta no Réxime Especial de Traballadores Autónomos, así como aprobar as bases reguladoras das devanditas subvencións para os anos 2008 e 2009.

Para lograr esta promoción arbrábase un programa de axudas nos anos 2008 e 2009, para a adquisición de ordenadores persoais por parte dos traballadores autónomos, coa dispoñibilidade de ferramentas de

software libre, especialmente no referente ás aplicacións ofimáticas e de acceso á internet.

Artigo 2º.-Entidades colaboradoras.

As entidades colaboradoras terán como cometido a promoción da sociedade da información, actuando como canle entre os beneficiarios das accións subvencionables e a consellería. Esta colaboración estenderase desde a comprobación inicial dos requisitos documentais dos solicitantes da axuda, realización ante a consellería dos trámites para solicitar a axuda, a execución das accións vinculadas á axuda, o adianto da contía da axuda aos beneficiarios mediante o correspondente desconto en factura, a xustificación da axuda e a súa certificación ante a consellería. Con posterioridade as colaboradoras recuperan da consellería os importes subvencionados.

As entidades que soliciten a adhesión e obteñan a consideración favorable da súa solicitude, deberán posteriormente asinar un convenio de colaboración con esta consellería e acadarán a condición de entidades colaboradoras, con suxeición ao disposto na Lei 38/2003, do 17 de novembro, xeral de subvencións, así como na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Entenderase por entidades colaboradoras:

-Empresas privadas con personalidade xurídica, validamente constituídas, así como os empresarios individuais, que teñan a súa sede social ou algún centro de traballo en Galicia, que realicen actividade económica con ánimo de lucro relacionada coas accións que se fomentan a través desta orde no ámbito da sociedade da información, e que acrediten os requisitos establecidos de solvencia técnica, económica e de eficacia, recollidos no artigo seguinte.

Adicionalmente ao xa exposto, non poderán acadar a condición de entidade colaboradora as agrupacións de persoas físicas ou xurídicas, as comunidades de bens ou calquera outro tipo de unidade, que careza de personalidade xurídica propia, aínda que realice actividade empresarial.

Artigo 3º.-Solvencia técnica e eficacia das entidades colaboradoras.

A acreditación da solvencia técnica e da eficacia da entidade colaboradora estará suxeita aos seguintes elementos:

a) Emprego dos medios electrónicos, informáticos e telemáticos dispostos pola Consellería de Innovación e Industria para a presentación da solicitude de adhesión da entidade colaboradora, así como na tramitación e xestión das actuacións recollidas nesta orde.

Estes medios estarán baseados en estándares de uso común e/ou amplamente difundidos, e recollerán cando menos o coñecemento e necesario emprego da sinatura electrónica, técnicas de escaneado e dixitalización de documentación, a navegación en ferramentas da internet e a integración co Rexistro Telemático da Xunta de Galicia.

b) Existencia de páxina web propia da entidade colaboradora.

c) Identificación da situación censal de alta da entidade colaboradora nunha epígrafe do imposto de actividades económicas relacionado co desenvolvemento do tipo de actividades recollidas neste réxime de axudas.

d) Existencia de sede e/ou puntos de venda ao público na Comunidade Autónoma de Galicia, desde onde se poidan desenvolver as actividades recollidas neste réxime de axudas.

e) Disponibilidade e emprego de certificado dixital de usuario por parte do representante legal da entidade colaboradora e por parte do interlocutor único que defina a propia colaboradora para o despacho cotián dos asuntos.

A acreditación da solvencia económica, dado que a participación da entidade colaboradora supón un adianto de fondos pola súa parte nas facturas emitidas aos beneficiarios, para a recuperación posterior mediante xustificación ante a consellería, non será necesario que se acredite para estas actuacións.

Artigo 4º.-Prazo e forma de presentación de solicitudes de participación das entidades colaboradoras nos anos 2008 e 2009.

O prazo de presentación de solicitudes de participación no ano 2008 será dun mes contado a partir do día seguinte ao da publicación desta orde no DOG. Así mesmo, establécese un novo prazo no ano 2009 para solicitar a condición de entidade colaboradora, que estará aberto durante todo o mes de xaneiro de 2009.

As entidades interesadas en participar neste procedemento poderán solicitar a súa consideración coma entidade colaboradora presentando os formularios normalizados que figuran, exclusivamente para efectos informativos, como anexo II desta orde.

Conforme as condicións de solvencia técnica e eficacia requiridas ás entidades colaboradoras no artigo 3º desta orde, as entidades que desexen adherirse deberán necesariamente acceder, cubrir, validar e presentar telematicamente ante o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia as súas solicitudes de adhesión. Todo isto terán que facelo a través da aplicación informática internet Expres (procedemento IN533A) establecida na Oficina virtual desta consellería, sita no enderezo da internet <http://www.conselleiraie.org>. Tamén pode accederse desde o enderezo <http://www.xunta.es> da Xunta de Galicia, e mesmo neste sitio web, facendo uso da epígrafe Rexistro Telemático e do enlace dispoñible co procedemento IN533A.

Accedendo ao citado enderezo da internet tamén deberán anexar as copias dixitalizadas (en formato PDF) dos documentos que lle xunten á solicitude, cuxa fidelidade co orixinal garantirán co emprego de sinatura electrónica avanzada ante o Rexistro Telemático. Para cubrir correctamente os formularios de solicitude, no citado enderezo da internet disporase de instrucións de axuda, que deberán ser observadas en todo momento polos solicitantes.

Poderanse cubrir e validar os formularios ata as 24 horas do día anterior á data de finalización do prazo

de presentación de solicitudes. En caso de dúbida, dificultades técnicas ou necesidade de máis información durante o proceso de obtención dos formularios, poderán dirixirse á Dirección Xeral de Promoción Industrial e da Sociedade da Información, a través do teléfono 981 54 55 83, do número de fax 981 54 47 06 ou do enderezo de correo electrónico axudas.dxpisi@xunta.es, que adoptará as medidas necesarias para facilitar a presentación das solicitudes.

Para a presentación da solicitude e documentación ante o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia será necesario que o presentador da solicitude sexa a persoa física solicitante ou que desempeñe a representación legal da empresa ou entidade solicitante, e como tal figure identificado nos formularios normalizados de solicitude. No caso de que a representación sexa individual ou solidaria, asinará só un representante. No caso de que a representación sexa mancomunada, deberá asinar tamén aquel ou aqueles representantes mancomunados que sexan necesarios.

O presentador deberá posuír un certificado dixital en vigor baixo a norma X.509 V3 expedido pola Fábrica Nacional de Moeda e Timbre-Real Casa da Moeda-, conforme o disposto no Decreto 164/2005, do 16 de xuño, polo que se crea o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia. Tamén será válido calquera outro certificado dixital aceptado polo Rexistro Telemático, mais advírtese expresamente que non son válidos para estes efectos nin para uso xeral os certificados dixitais de persoas físicas vencellados á representación de persoas xurídicas para fins exclusivamente tributarios.

Unha vez asinados co certificado dixital do presentador os formularios normalizados e todos os documentos que acompañen a solicitude, procederase á transferencia telemática da dita documentación ao Rexistro Telemático da Xunta de Galicia. Tras completar o proceso de transferencia telemática, efectuarase a anotación correspondente no rexistro de entrada, e nese momento expedirase, empregando as características da aplicación telemática, un recibo en que quedará constancia do feito da presentación.

Artigo 5º.-Contido e documentación nas solicitudes de participación das entidades colaboradoras.

As solicitudes que presenten e asinen as entidades colaboradoras ante o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia estarán compostas pola seguinte documentación:

1. Solicitude de participación e declaracións expresas, conforme o disposto no anexo II desta orde, incluíndo:

-Identificación do representante legal da entidade colaboradora.

-Declaración de non atoparse incurso en ningunha das prohibicións para obter a condición de entidade colaboradora recollidas nos puntos 2º e 3º do artigo 10 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

-Autorización para obter información telemática con outras AA.PP. sobre o cumprimento das obrigas tributarias estatais, autonómicas e coa Seguridade Social; ou denegación da dita autorización.

-Autorización para obter información telemática coa Axencia Estatal da Administración Tributaria (AEAT) sobre a situación censual en referencia ao imposto de actividades económicas (IAE); ou denegación da dita autorización.

-Declaración do cumprimento da normativa en materia de protección de datos de carácter persoal por parte da entidade colaboradora.

-Identificación do interlocutor único da entidade colaboradora, que levará o despacho cotián dos asuntos tramitados baixo este réxime de axudas e que deberá dispor dun certificado dixital de usuario, para realizar os trámites telemáticos que poidan establecerse.

2. Identificación detallada da entidade colaboradora, o que tamén servirá para a acreditación de determinados criterios de solvencia técnica e eficacia. Recollerase cando menos o seguinte:

-Datos de localización.

-Enderezo completo e datos de contacto da súa sede e puntos de venda ao público na Comunidade Autónoma de Galicia.

-Enderezo da páxina web propia da entidade colaboradora.

-Enderezo de correo electrónico do interlocutor único da entidade colaboradora.

-Enderezo de correo electrónico, dispoñible ao público, para a atención comercial e técnica aos traballadores autónomos que sexan clientes da entidade colaboradora.

-Epígrafe ou epígrafes do imposto de actividades económicas en que está dada de alta a entidade colaboradora, de acordo coa súa declaración censual.

-Medios humanos en Galicia.

-Descrición cualitativa e cuantitativa sobre o volume de negocio desenvolto durante o exercicio fiscal anterior con respecto ás actividades recollidas neste réxime de axudas.

3. Documentación administrativa de acreditación da personalidade da entidade colaboradora:

a) Documento/s público/s acreditativo/s do poder con que actúa o representante legal (no caso de persoas xurídicas). Esta documentación deberá ser a de outorgamento do poder ou, de ser o caso, a de nomeamento do representante, e deberá estar en vigor na data de presentación da solicitude. A documentación ten que presentarse íntegra e nela deberá figurar expresamente a súa inscrición no rexistro que legalmente lle puidese corresponder.

b) CIF da entidade colaboradora (no caso de persoas xurídicas).

c) DNI do representante legal ou do empresario individual.

d) DNI do interlocutor único da entidade colaboradora para o despacho cotián dos asuntos tramitados baixo este réxime de axudas.

e) Certificación bancaria da titularidade da conta onde se realizarían os ingresos da consellería á entidade colaboradora.

Esta documentación indicada no punto 3º, consono os criterios de solvencia e eficacia, deberá anexarse mediante arquivos en formato PDF, que deberán obterse (pola entidade solicitante) como copias dixitalizadas a partir dos documentos orixinais, garantindo e responsabilizándose o solicitante da fidelidade co orixinal co emprego da súa sinatura electrónica avanzada ante o Rexistro Telemático, todo isto de conformidade co disposto no artigo 35.2º da Lei 11/2007, do 22 de xuño, de acceso dos cidadáns aos servizos públicos. Mesmo poderá identificarse que xa dispón desa documentación a consellería en aplicación do artigo 35.f) da Lei 30/1992, do 26 de novembro. A conta bancaria tamén poderá ser identificada como xa existente no sistema informático de xestión económica da Xunta de Galicia.

4. Certificados acreditativos de situación censual e de estar ao día das obrigas coas administracións públicas.

Como caso xeral, estes certificados non teñen que ser presentados, xa que a solicitude de adhesión comporta a autorización á consellería para solicitar as certificacións que deba emitir a Axencia Estatal da Administración Tributaria, a Tesouraría Xeral da Seguridade Social e a Consellería de Economía e Facenda.

Excepcionalmente, no caso de que o solicitante denegue expresamente esta autorización facéndoo constar nos propios formularios de solicitude, deberá achegar certificados acreditativos de:

-Estar ao día nas súas obrigas coa Axencia Estatal da Administración Tributaria.

-Estar ao día nas súas obrigas coa Tesouraría Xeral da Seguridade Social.

-Estar ao día nas súas obrigas, e que non ten pendente de pagamento ningunha outra débeda por ningún concepto, coa Administración pública da Comunidade Autónoma de Galicia.

-Situación censual das actividades económicas que declara a entidade colaboradora ante a Axencia Estatal da Administración Tributaria.

Esta documentación deberá anexarse, de ser o caso, mediante o arquivos en formato PDF, do mesmo xeito que o indicado no punto 3 deste mesmo artigo.

Artigo 6º.-*Órganos competentes.*

A Dirección Xeral de Promoción Industrial e da Sociedade da Información será o órgano competente para a instrución do procedemento de selección das entidades colaboradoras, correspondendo ao conselleiro de Innovación e Industria ditar a resolución que corresponda.

Artigo 7º.-*Instrución do procedemento de selección das entidades colaboradoras.*

A tramitación das solicitudes de participación efectuarase tanto no ano 2008 como no ano 2009, coas solicitudes presentadas dentro dos prazos establecidos nesta orde.

De conformidade co establecido no artigo 71 da Lei 30/1992, se a solicitude de adhesión non reúne algún dos requisitos exixidos nesta orde, requirirase a entidade solicitante para que, nun prazo de dez días hábiles, emende a falta ou achegue os documentos preceptivos. Neste requirimento farase indicación expresa de que, se así non o fixese, se considerará que desistiu na súa petición, logo da correspondente resolución.

Este requirimento de emenda tamén se fará se das certificacións obtidas de conformidade co artigo 5º desta orde resulta que non se pode acreditar que o solicitante está ao día no pagamento das súas obrigas tributarias e sociais co Estado, coa Comunidade Autónoma e coa Seguridade Social, ou no suposto de que sexa necesario achegar documentación, logo de aplicarse o disposto no artigo 35 f) da Lei 30/1992.

Por tratarse dun procedemento selectivo, e de conformidade co establecido nos artigos 59.6º b), 60 e 61 da Lei 30/1992, a notificación dos requirimentos de emenda poderase facer mediante publicación no DOG cunha somera indicación do contido do acto así como dos lugares, taboleiros de anuncios ou medios onde poderán acceder os interesados para coñecer o contido íntegro do requirimento. Esta publicación no DOG producirá os mesmos efectos que a notificación individualizada. Nese mesmo acto de publicación no DOG poderase identificar os lugares, taboleiros de anuncios e medios onde se publicarán os sucesivos actos integrantes deste procedemento administrativo.

En referencia aos lugares, taboleiros ou medios que se citan no parágrafo anterior, no DOG informárase cando menos dun taboleiro físico convencional, en sede administrativa, onde os interesados poderán acceder en formato papel aos requirimentos e, de ser o caso, ás sucesivas notificacións de actos integrantes do procedemento. Non obstante, a publicación no DOG tamén informará que a consellería porá á disposición dos interesados un servizo electrónico de acceso restrinxido onde estes, logo de identificación, poderán consultar tales requirimentos e, de ser o caso, as sucesivas notificacións, sempre que os interesados empregasen os medios electrónicos de solicitude previsto neste procedemento, todo isto de conformidade co artigo 37.1º da Lei 11/2007, do 22 de xuño.

Se a instrución do procedemento o aconsellase, o órgano competente poderá substituír esta publicación no DOG e posteriores accesos aos lugares, taboleiros ou medios, pola notificación individualizada, de conformidade co establecido no artigo 59 da Lei 30/1992.

Sen prexuízo do disposto nos parágrafos anteriores, poderá requirirse ás entidades solicitantes para

que presenten cantos datos, documentos complementarios e aclaracións resulten necesarios para a tramitación e resolución do procedemento.

Revisadas as solicitudes de participación e as emendas feitas en función dos cumprimento dos requisitos exixidos, e inmediatamente antes de redactar a proposta de resolución, porase de manifesto aos interesados para que, nun prazo de dez días, poidan formular alegacións e presentar os documentos e xustificacións que estimen pertinentes. Porén, poderase prescindir deste trámite cando non figuren no procedemento nin se vaian ter en conta na resolución outros feitos nin outras alegacións ou probas que as aducidas polo interesado.

Artigo 8º.-Resolución e notificación.

Unha vez concluído o trámite de audiencia, o órgano instrutor formulará a proposta de resolución, que elevará ao conselleiro, quen ditará a correspondente resolución.

O prazo máximo para resolver e notificar a resolución ao interesado será 6 meses contados a partir do seguinte ao da publicación da orde de convocatoria no *Diario Oficial de Galicia*. Se transcorrese o prazo máximo para resolver sen que recaese resolución expresa, os interesados poderán entender desestimadas as súas solicitudes por silencio administrativo.

As resolucións serán notificadas de acordo co establecido na Lei 30/1992, do 26 de novembro. Non obstante e de conformidade co recollido no artigo anterior, os interesados deberán acceder a información e serán notificados dos actos integrantes neste procedemento mediante os lugares, taboleiros ou medios que poidan identificarse na publicación no DOG citada.

Artigo 9º.-Réxime de recursos.

As resolucións ditadas ao abeiro da correspondente orde de convocatoria poñerán fin á vía administrativa e contra elas poderán interpoñerse os seguintes recursos, sen prexuízo de que os interesados poidan exercer calquera outro que consideren procedente:

a) Recurso potestativo de reposición ante o conselleiro de Innovación e Industria, no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da notificación da resolución, se esta fose expresa, ou de tres meses contados a partir do seguinte a aquel en que se produza o acto presunto.

b) Recurso contencioso-administrativo ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da notificación da resolución, se esta fose expresa, ou de seis meses contados a partir do seguinte a aquel en que se produza o acto presunto.

Artigo 10º.-Aceptación ou renuncia, e sinatura dun convenio de colaboración coas entidades colaboradoras.

A notificación da resolución ás entidades que sexan seleccionadas favorablemente incluírá a invitación da Consellería de Innovación e Industria á sinatura dun convenio de colaboración, para que acaden a condición de entidades colaboradoras, con suxeición ao disposto na Lei 38/2003, do 17 de

novembro, xeral de subvencións, así como na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

A notificación da resolución favorable establecerá un prazo máximo de 20 días para a sinatura do convenio de colaboración. Transcorrido este prazo sen que a entidade seleccionada asine o convenio entenderase que a entidade renuncia á súa sinatura. A notificación tamén establecerá se o convenio se poderá asinar presencialmente nunha data concreta ou por medios telemáticos e sinatura electrónica avanzada dos asinantes.

O convenio de colaboración a asinar recollerá o disposto nas bases reguladoras que se achegan como anexo I a esta orde. Tamén recollerá os requisitos de personalidade, solvencia e eficacia que figuran nesta orde.

Artigo 11º.-Publicación no DOG da relación de entidades colaboradoras e inicio das actuacións de axuda aos traballadores autónomos.

No ano 2008, logo da sinatura do convenio de colaboración coas entidades colaboradoras publicarase no DOG unha relación completa das entidades colaboradoras asinantes. O prazo de presentación das solicitudes de axuda no ano 2008 quedará aberto desde o día seguinte ao da publicación desta relación de entidades colaboradoras, e permanecerá aberto ata o 10 de novembro de 2008, ou ata que se esgote o crédito orzamentario.

No ano 2009 actualizarase o número de entidades colaboradoras participantes, e logo da tramitación das solicitudes de adhesión de entidades colaboradoras en 2009, e da sinatura coas novas entidades colaboradoras da correspondente addenda ao convenio xa vixente, publicarase no DOG unha relación completa das entidades adheridas. O prazo de presentación das solicitudes de axuda no ano 2009 quedará aberto desde o día seguinte ao da publicación desta nova relación de entidades colaboradoras, e permanecerá aberto ata o 10 de novembro de 2009, ou ata que se esgote o crédito orzamentario.

No caso de esgotamento do crédito, a Administración deberá publicar no DOG a indicada circunstancia, o que levará consigo a non-admisión das solicitudes posteriores ao esgotamento do crédito, sen prexuízo de que a Administración poida optar por incrementar o crédito orzamentario nos seguintes supostos:

a) Unha xeración, ampliación ou incorporación de crédito.

b) A existencia de remanentes doutras convocatorias financiadas con cargo ao mesmo crédito incluídos no mesmo programa ou en programas do mesmo servizo.

Artigo 12º.-Información aos interesados.

Sobre este procedemento administrativo, que ten o código IN533A, poderase obter documentación normalizada ou información adicional na Dirección Xeral de Promoción Industrial e da Sociedade da Información a través dos seguintes medios:

a) Páxina web oficial da consellería (www.conselloriaiei.org), na súa epígrafe de «Axudas» e na «Oficina virtual».

b) O teléfono 981 54 55 83 da devandita dirección xeral.

c) O enderezo electrónico axudas.dxpisi@xunta.es.

d) Presencialmente.

Así mesmo, para cuestións xerais sobre este ou outros procedementos, poderá facerse uso do teléfono de información xeral da Consellería de Innovación e Industria, que é o 981 54 43 41.

Disposicións derradeiras

Primeira.-*Habilitación para o desenvolvemento.*

Facúltase a directora xeral de Promoción Industrial e da Sociedade da Información para que dite as resolucións que sexan precisas para o desenvolvemento e a aplicación desta orde.

Segunda.-*Entrada en vigor.*

Esta orde entrará en vigor o día seguinte ao da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, 26 de xuño de 2008.

Fernando Xabier Blanco Álvarez
Conselleiro de Innovación e Industria

ANEXO I

Bases reguladoras para a concesión de subvencións aos traballadores autónomos para que accedan á sociedade da información, coa participación de entidades colaboradoras

Artigo 1º.-*Obxecto e réxime das subvencións.*

As subvencións reguladas por estas bases teñen por obxecto a promoción do acceso empresarial á sociedade da información en Galicia entre os traballadores por conta propia dados de alta no Réxime Especial de Traballadores Autónomos.

Para lograr esta promoción considérase a participación dun conxunto de entidades colaboradoras na xestión das subvencións, arbítrase un programa de axudas nos anos 2008 e 2009, para a adquisición de ordenadores persoais por parte dos traballadores autónomos, coa dispoñibilidade de ferramentas de software libre, especialmente no referente ás aplicacións ofimáticas e de acceso á internet.

Estas bases reguladoras prevén o uso e a aplicación de medios telemáticos nos procedementos de concesión e xustificación das axudas, con indicación dos trámites para cumprir por esta vía e os medios electrónicos e sistemas de comunicación para utilizar, de conformidade co artigo 14.2º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

O procedemento de concesión das axudas reguladas ao abeiro desta orde quedará suxeito ao Regulamento (CE) 70/2001, relativo ás axudas estatais ás pequenas e medianas empresas (DOCE 13-1-2001) e ao Regulamento (CE) 1976/2006, que prorroga o período de aplicación do regulamento anterior (DOUE 23-12-2006). Así mesmo, pola orixe das partidas orzamentarias, tamén quedará suxeito aos Regulamentos (CE) 1080/2006 (DOUE 31-7-2006), 1083/2006 (DOUE 31-7-2006) e 1828/2006 (DOUE 15-2-2007), relativos ao Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (Feder).

Artigo 2º.-*Actuacións subvencionables e non subvencionables.*

Consideraranse como investimentos subvencionables a adquisición de ordenadores persoais que dispoñan das ferramentas axeitadas de software libre.

O investimento deberá incluír como mínimo os seguintes elementos:

-Adquisición dun ordenador persoal portátil ou de sobremesa, con procesador con arquitectura semellante a x86 de 32 bits, ou superior. O ordenador deberá incluír sistema operativo Linux.

-O ordenador deberá dispor de navegador de internet en software libre tipo Mozilla Firefox versión 2.0 ou superior.

-O ordenador deberá dispor de paquete ofimático en software libre tipo OpenOffice versión 2.0 ou superior.

-No caso de ordenadores de sobremesa poderán estar incluídos os periféricos de usuario necesarios (pantalla, teclado e rato).

Non se considera subvencionable a adquisición de licenzas de software adicionais á subministración básica do ordenador persoal, outros periféricos (por exemplo: impresoras, discos externos, etc), ou outro tipo de terminais (axendas electrónicas, tablet PC, teléfonos móbiles, etc).

Entenderase como investimento subvencionable os custos en que incorra cada beneficiario como consecuencia da subministración por parte dalgunha das entidades colaboradoras, sempre que a adquisición e posterior mantemento da propiedade se realice cumprindo todos os requisitos e trámites aquí establecidos. En ningún caso o custo de adquisición poderá ser superior ao valor de mercado.

Cada solicitante só poderá ser beneficiario dunha axuda ao abeiro deste réxime de axudas.

En todo caso, os gastos subvencionables deberán estar realizados e efectivamente pagados con posterioridade á aprobación previa por parte da consellería.

Artigo 3º.-*Beneficiarios.*

Poderán solicitar e beneficiarse destas axudas os traballadores por conta propia de Galicia, dados de alta no Réxime Especial de Traballadores Autónomos da Seguridade Social, con domicilio e alta fiscal no IAE para a súa actividade económica en Galicia, agás os comerciantes retalistas, dado que existen liñas de axuda desta consellería específicas para ese colectivo e para os mesmos investimentos. De acordo co que antecede consideraranse excluídos os comerciantes retalistas que estean incluídos dentro das agrupacións ou epígrafes correspondentes á clasificación do imposto de actividades económicas relacionadas no anexo III desta orde.

Para ser beneficiario deberán acreditar o pagamento da correspondente cota á Seguridade Social do mes anterior á solicitude, así como declarar a epígrafe e localidade en que ten a súa alta censal no imposto de actividades económicas.

En todo caso, deberá tramitarse a solicitude exclusivamente a través de calquera das entidades colaboradoras que se sexan seleccionadas pola Consellería de Innovación e Industria en procedemento público e aberto.

Artigo 4º.-Financiamento e concorrencia.

A axuda acadará o 45% do investimento subvencionable, cun límite máximo de 350 € para cada solicitante. O investimento subvencionable determínase aplicando a porcentaxe de axuda sobre a base imponible, excluindo o IVE correspondente, que deberá ser aboado na súa totalidade polo beneficiario.

A Consellería de Innovación e Industria destinará para o financiamento deste réxime de axudas os créditos globais correspondentes ás aplicacións orzamentarias que se mencionan coa seguinte distribución:

Aplicación orzamentaria: 10.04.571-A.770.0.

Denominación: achegas ás empresas para o desenvolvemento da sociedade da información.

Ano 2008: 659.400 €.

Ano 2009: 999.950 €.

No financiamento do crédito sinalado na partida 10.04.571-A.770.0 existe unha participación do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (Feder) do 80%.

Dado que o obxecto da orde de axudas é potenciar a adquisición de ordenadores persoais por parte dos traballadores autónomos, a Dirección Xeral de Promoción Industrial e Sociedade da Información considera que os créditos financiados con fondos Feder 2007-2013 deberán estar encadrados todos eles dentro do eixo 1, tema prioritario 14 Servizos e aplicacións para as pequenas empresas, xa que este conta entre os seus fins o apoio ás Pemes para súa incorporación na sociedade da información, polo que propón unha reasignación dos fondos Feder 2007-2013 cos que está financiada esta liña de axudas. A eficacia desta orde queda condicionada á autorización da citada modificación orzamentaria.

Estas cantidades poderán incrementarse en función das solicitudes presentadas e de acordo coas dispoñibilidades de crédito, publicándose no DOG o aludido incremento na súa contía.

A porcentaxe de axuda do 45%, aquí establecida está determinada de acordo coas directrices sobre axudas de Estado de finalidade rexional para o período 2007-2013 (2006/C 54/08, DOUE 4-3-2006) en relación co mapa de axudas de finalidade rexional para o período 2007-2013 en España, aprobado pola Comisión Europea o 20-12-2006.

Estas axudas serán incompatibles con calquera outra axuda, pública ou privada, para os mesmos gastos subvencionables.

Artigo 5º.-Entidades colaboradoras.

As entidades colaboradoras terán como cometido a promoción da sociedade da información actuando coma canle entre os beneficiarios das accións sub-

vencionables e a consellería. Esta colaboración estenderase desde a comprobación inicial dos requisitos documentais dos solicitantes da axuda, realización ante a consellería dos trámites para solicitar a axuda, a execución das accións vencelladas á axuda, o adianto da contía da axuda aos beneficiarios mediante o correspondente desconto en factura, a xustificación da axuda e a súa certificación ante a consellería. Con posterioridade as colaboradoras recuperan da consellería os importes subvencionados.

As entidades colaboradoras serán seleccionadas por convocatoria que se publicará no DOG, e deberán posteriormente asinar un convenio de colaboración con esta consellería, con suxeición ao disposto na Lei 38/2003, do 17 de novembro, xeral de subvencións, así como na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Entenderase por entidades colaboradoras a:

-Empresas privadas con personalidade xurídica, validamente constituídas, así como os empresarios individuais, que teñan a súa sede social ou algún centro de traballo en Galicia, que realicen actividade económica con ánimo de lucro relacionada coas accións que se fomentan a través desta orde no ámbito da sociedade da información, e que acrediten os requisitos establecidos de solvencia técnica, económica e de eficacia.

Adicionalmente ao xa exposto, non poderán acadar a condición de entidade colaboradora as agrupacións de persoas físicas ou xurídicas, as comunidades de bens ou calquera outro tipo de unidade, que careza de personalidade xurídica propia, aínda que realice actividade empresarial.

A acreditación da solvencia técnica e de eficacia da entidade colaboradora estará suxeita aos seguintes elementos:

a) Emprego dos medios electrónicos, informáticos e telemáticos dispostos pola Consellería de Innovación e Industria para a presentación da solicitude de adhesión da entidade colaboradora, así como na tramitación e xestión das actuacións previstas nesta orde.

Estes medios estarán baseados en estándares de uso común e/ou amplamente difundidos, e recollerán cando menos o coñecemento e necesario emprego da sinatura electrónica, técnicas de escaneado e dixitalización de documentación, a navegación en ferramentas da internet e a integración co Rexistro Telemático da Xunta de Galicia.

b) Existencia de páxina web propia da entidade colaboradora.

c) Identificación da situación censal de alta da entidade colaboradora nunha epígrafe do imposto de actividades económicas relacionado co desenvolvemento do tipo de actividades recollidas nesta orde e no posterior convenio de colaboración.

d) Existencia de sede e/ou puntos de venda ao público na Comunidade Autónoma de Galicia, desde onde se poidan desenvolver as actividades reco-

llidas nesta orde e no posterior convenio de colaboración.

e) Disponibilidade e emprego de certificado dixital de usuario por parte do representante legal da entidade colaboradora e por parte do interlocutor único que defina a propia colaboradora para o despacho cotián dos asuntos.

Os certificados dixitais deberán estar en vigor e expedidos pola Fábrica Nacional de Moeda e Timbre-Real Casa da Moeda, conforme o disposto no Decreto 164/2005, do 16 de xuño, polo que se crea o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia. Tamén será válido calquera outro certificado dixital aceptado polo Rexistro Telemático, mais advírtese expresamente que non son válidos para estes efectos nin para uso xeral os certificados dixitais de persoas físicas vencellados á representación de persoas xurídicas para fins exclusivamente tributarios.

A acreditación da solvencia económica, dado que a participación da entidade colaboradora supón un adianto de fondos pola súa parte nas facturas emitidas aos beneficiarios, para a recuperación posterior mediante xustificación ante a consellería, non será necesaria para estas actuacións.

Artigo 6º.-Forma e prazo de presentación das solicitudes dos traballadores autónomos.

A Consellería de Innovación e Industria propiciará solucións telemáticas avanzadas a través de ferramentas das tecnoloxías da información e a comunicación que permitan optimizar os procedementos de tramitación de expedientes de subvencións, e que garantan a máxima difusión e publicidade desta iniciativa.

Para ser beneficiario deberase tramitar a solicitude exclusivamente a través de calquera das entidades colaboradoras que sexan seleccionadas para este réxime de axudas.

As colaboradoras presentarán para cada proxecto unha solicitude de avaliación previa ante a consellería. Necesariamente a execución do investimento subvencionable deberá realizarse unha vez obtida a correspondente avaliación previa, non aceptándose investimentos realizados con anterioridade.

O prazo de presentación de solicitudes de avaliación previa por parte das entidades colaboradoras ábrese no ano 2008 a partir do día seguinte da publicación no DOG da relación íntegra de entidades colaboradoras, nos termos que se recolla na convocatoria pola que se seleccionen estas entidades. Do mesmo xeito, no ano 2009 este prazo abrirase a partir do día seguinte da publicación no DOG da nova relación de entidades colaboradoras.

As colaboradoras comprobarán a idoneidade da documentación dos solicitantes para ser beneficiarios, para o que obterán do solicitante o seguinte:

a) Copia do DNI ou NIE, en vigor, en que deberá constar o enderezo dentro da Comunidade Autónoma de Galicia.

b) Copia de documento de pago mensual á Seguridade Social do mes anterior á solicitude, do Réxime Especial de Traballadores Autónomos.

c) Identificación, por declaración do solicitante, da epígrafe do IAE e localidade da Comunidade Autónoma de Galicia en que se atopa dado de alta censal no IAE.

d) Exclusivamente para o caso de que o DNI ou NIE non acredite o domicilio dentro da Comunidade Autónoma de Galicia, deberá requirirse do solicitante a presentación de certificado expedido pola Axencia Estatal da Administración Tributaria en que figure o domicilio fiscal do solicitante. A antigüidade máxima deste certificado será de 3 meses.

Unha vez obtida a documentación anterior, a colaboradora solicitará a avaliación previa cos formularios que cubrirán e obterán necesariamente a través da aplicación informática correspondente establecida na Oficina virtual desta consellería, sita no enderezo da internet <http://www.conselleriaiei.org>, ou aquel que poida substituílo durante a vixencia do convenio.

Así mesmo, a través da citada aplicación informática, as colaboradoras obterán un documento de aceptación e sometemento ás condicións establecidas neste réxime de axudas, que deberá ser asinado polo solicitante. Se a colaboradora dispón dos medios adecuados e o solicitante dispón dun DNI dixital, deberase fomentar e permitir que se realice a sinatura electrónica do dito documento de aceptación na propia aplicación web, e neste caso a colaboradora non necesita arquivar copia do dito documento. De non ser posible a sinatura electrónica, imprimirase o documento por duplicado para que o asine o solicitante e garde un exemplar, e o outro exemplar será arquivado pola colaboradora.

Para os trámites que se realicen na citada aplicación informática, o interlocutor da colaboradora necesitará posuír e empregar un certificado dixital, en vigor, conforme o disposto no Decreto 164/2005, do 16 de xuño, polo que se crea o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia.

Artigo 7º.-Procedemento de concesión das axudas.

O procedemento de concesión destas subvencións tramitarase ao abeiro do disposto no artigo 19.2º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, que establece que as bases reguladoras das convocatorias de axudas poderán excepciónar do requisito de fixar unha orde de prelación entre as solicitudes presentadas que reúnan os requisitos establecidos cando, polo obxecto e a finalidade da subvención, non sexa necesario realizar a comparación e prelación das solicitudes presentadas nun único procedemento ata o esgotamento do crédito orzamentario coas garantías previstas no artigo 31.4º desta lei, e facendo uso da tramitación prevista no artigo 22 da dita lei.

As solicitudes de avaliación previa revisaranse en función do previsto neste réxime de axudas e da adecuación ás condicións xerais do mercado dos investimentos solicitados. A consellería aprobará, ou non,

estas solicitudes previas de axuda en función da revisión efectuada, así como das disponibilidades orzamentarias. Atenderanse as solicitudes seguindo a orde de presentación ata esgotar o crédito dispoñible. Poderán empregarse procedementos telemáticos automáticos de revisión das solicitudes de avaliación previa, que permitan a aprobación dentro dos criterios establecidos neste réxime de axudas, así como a notificación da dita aprobación ás entidades colaboradoras, segundo o disposto na Lei 11/2007, do 22 de xuño, de acceso electrónico dos cidadáns aos servizos públicos. As notificacións telemáticas ás entidades colaboradoras terán lugar cos efectos legais previstos no artigo 28 da citada Lei 11/2007, sen menoscabo do dereito que asiste á entidade colaboradora para requirir que a notificación fose efectuada por outros medios, de acordo co disposto no punto 4 do dito artigo 28º.

No momento en que a consellería esgote a consignación orzamentaria establecida no artigo 4º destas bases reguladoras, para cada anualidade, porao en coñecemento das colaboradoras, non aprobando ningunha nova solicitude, sen menoscabo da tramitación ordinaria das aprobacións previas xa comunicadas.

Adicionalmente, no caso de esgotamento do crédito, a Administración deberá publicar no DOG a indicada circunstancia, o que levará consigo a non admisión das solicitudes posteriores ao esgotamento do crédito, sen prexuízo de que a Administración poida optar por incrementar o crédito orzamentario nos seguintes supostos:

a) Unha xeración, ampliación ou incorporación de crédito.

b) A existencia de remanentes doutras convocatorias financiadas con cargo ao mesmo crédito incluídos no mesmo programa ou en programas do mesmo servizo.

Esta aprobación previa concede á colaboradora un prazo dun mes para desenvolver e xustificar cada proxecto, desde a data de aprobación, que poderá ser verificada en todo momento polas colaboradoras na citada aplicación informática. O incumprimento do dito prazo no proceso de xustificación suporá de xeito automático a desistencia da tramitación da aprobación previa e corresponderá o seu arquivo por parte da consellería.

Artigo 8º.-*Desenvolvemento dos proxectos.*

Unha vez que un proxecto conte coa aprobación previa, as colaboradoras desenvolverán o proxecto conxuntamente co beneficiario e emitirán a preceptiva factura.

A contía da axuda aprobada será adiantada pola colaboradora, no momento da emisión da factura ao beneficiario, como unha redución na cantidade para ingresar do importe total da factura. Esta redución calcularase aplicando a porcentaxe de axuda aprobada sobre o importe da base imponible do investimento, isto é, excluindo o IVE, e esta contía restarase do importe total para ingresar da factura, polo que a axuda non supón ningunha minoración do IVE ou

outros impostos que puidesen gravar o investimento.

A aplicación desta porcentaxe de axuda estará en todo caso limitada pola contía máxima que se establece para o investimento no artigo 4º destas bases reguladoras.

O beneficiario deberá realizar o pagamento íntegro da factura, descontando a contía da subvención aprobada, mediante pagamento con tarxeta bancaria (de débito ou crédito), transferencia, ingreso bancario ou pagamento en efectivo. Non se considerarán válidas para os efectos de xustificación outras formas de pagamento como obrigas de pagamento ou talóns, nin os pagamentos mediante arrendamento financeiro (renting, leasing, etc).

Conforme as actividades de sensibilización e divulgación, as colaboradoras implantarán as ferramentas de software libre nos equipos adquiridos, contando como mínimo co navegador da internet (Mozilla Firefox) e aplicativos de proceso de texto e folla de cálculo (OpenOffice).

Calquera modificación sobrevida nos datos incluídos na solicitude de avaliación previa (por exemplo, erro nos datos do beneficiario, nos importes, no equipo que se vaia subvencionar, etc), implica a necesaria anulación da solicitude pola entidade colaboradora, e debe dar lugar á presentación dunha nova solicitude de avaliación previa.

Artigo 9º.-*Xustificación e pagamento das axudas ás entidades colaboradoras.*

Para recuperar as cantidades subvencionadas aos beneficiarios, as colaboradoras presentarán ante a consellería a seguinte documentación:

a) Certificación de proxectos executados, emitida polo interlocutor único, cunha relación detallada por beneficiario en que se inclúan os seguintes datos: identificación do número da factura, data da factura, identificación do medio de pagamento, contía efectivamente pagada e observacións complementarias.

b) Certificación, emitida polo interlocutor único, de que a entidade colaboradora dispón da seguinte documentación en formato papel e copia informática, que lle poderá ser requirida pola consellería ou por calquera dos órganos de control en calquera momento:

-Copia do DNI ou NIE, en vigor, en que conste o domicilio dentro da Comunidade Autónoma de Galicia, ou de ser o caso, certificado de domicilio fiscal.

-Copia de documento de pagamento mensual á Seguridade Social do mes anterior á solicitude, do Réxime Especial de Traballadores Autónomos.

-Documento orixinal da aceptación expresa de condicións, asinada polo beneficiario, agás que fose asinado electronicamente polo solicitante.

c) Copia en soporte informático, en formato PDF, da factura emitida e efectivamente pagada polo beneficiario.

Admitirase, así mesmo, a documentación sobre facturas e pagos electrónicos sempre que cumpran

os requisitos exixidos para a súa aceptación no ámbito tributario.

A consellería poderá solicitar da colaboradora ou do beneficiario calquera información complementaria que poida considerar durante a tramitación do convenio.

A falsidade ou inexactitude nos datos recollidos nas solicitudes de aprobación previa así como nas certificacións citadas poderá dar lugar á anulación da adhesión da colaboradora ao convenio, así como á aplicación do réxime sancionador previsto na normativa de aplicación en materia de subvencións públicas.

Poderá habilitarse un mecanismo de presentación telemática da xustificación das axudas, que facilite tamén a presentación agrupada dos proxectos, e que será de uso obrigatorio para as colaboradoras.

As axudas aos beneficiarios atenderanse con cargo aos orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2008 ou 2009, segundo corresponda.

Segundo o disposto no artigo 7º destas bases reguladoras, a aprobación previa dun proxecto concede á colaboradora un prazo dun mes para xustificar ese proxecto, polo que a colaboradora terá que ir xustificando os proxectos conforme os vaia realizando. En todo caso deberán estar xustificadas convenientemente ata o 10 de novembro de cada anualidade, inclusive.

O incumprimento deste prazo no proceso de xustificación suporá de xeito automático a desistencia das aprobacións previas en curso e corresponderá o seu arquivo por parte da consellería.

A consellería poderá verificar presencialmente ou polos medios que se consideren oportunos, que o proceso se levou a cabo segundo o establecido. Comprobada a documentación e o proceso, se procede, a consellería realizará sucesivas propostas de pagamento para lles reintegrar ás colaboradoras, os importes das axudas anticipadas por estas. Estas contías, que ingresará a Xunta de Galicia ás colaboradoras, non supoñen ningún tipo de subvención ás colaboradoras, senón que é unha subvención aos beneficiarios finais, que xa foi adiantada polas colaboradoras.

Para o pagamento das axudas aprobadas por parte da consellería ás colaboradoras, en referencia á acreditación por parte dos beneficiarios de atoparse ao día das obrigas coa Facenda Pública do Estado e da Administración autónoma así como coa Seguridade Social, observarase o disposto no artigo 45.Un.g) da Lei 16/2007, do 26 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2008, sobre a exención do dito trámite no caso de axudas con cargo ao artigo 77 do orzamento de gastos, cando non superen por beneficiario e axuda o importe de 1.500 €.

Procederáse ao reintegro das subvenciones percibidas nos supostos establecidos nos artigos 32 e

seguintes, da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Artigo 10º.-*Órganos competentes.*

A entidades colaboradoras participan na xestión deste réxime de axudas nos termos previstos nestas bases reguladoras.

A Dirección Xeral de Promoción Industrial e da Sociedade da Información será o órgano competente para a instrución do procedemento de concesión da subvención, correspondendo ao conselleiro de Innovación e Industria ditar a resolución que corresponda.

A Dirección Xeral de Promoción Industrial e da Sociedade da Información será o órgano competente para a aplicación dos medios informáticos, electrónicos e telemáticos que se empreguen neste réxime de axudas, así como para a definición das especificacións, programación, mantemento, supervisión e control da calidade das aplicacións no caso de empregarse medios para a actuación administrativa automatizada. Estas actuacións, en todo caso, poderán ser impugnadas ante o conselleiro de Innovación e Industria (artigo 39 da Lei 11/2007).

Artigo 11º.-*Incumprimento, reintegros e sancións.*

O incumprimento das obrigas contidas nestas bases reguladoras, na convocatoria ou na demais normativa aplicable, así como das condicións que, de ser o caso, se establezan na resolución de concesión, dará lugar á obriga de devolver total ou parcialmente as subvencións percibidas, así como os xuros de demora correspondentes.

Para facer efectiva a devolución a que se refire o punto anterior tramitarase o oportuno procedemento de reintegro, que se axustará ao previsto no título II Do reintegro de subvencións, da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Aos beneficiarios das subvencións reguladas nestas bases seralles de aplicación o réxime de infraccións e sancións previsto no título IV da devandita Lei 9/2007.

Artigo 12º.-*Obrigas dos beneficiarios.*

Os beneficiarios someteranse ás actuacións de inspección e control que esta consellería poida efectuar respecto á xestión destas axudas, e que permitan a xustificación financeira perante a Intervención Xeral da Comunidade Autónoma e o Tribunal de Contas, así como as comprobacións previstas na lexislación do Consello de Contas, de acordo co establecido na Lei 38/2003, do 17 de novembro, xeral de subvencións e na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

O beneficiario deberá manter a propiedade sobre os investimentos subvencionados, e a vinculación destes á actividade económica que motivou a axuda, durante un período mínimo de 3 anos. Necesariamente os investimentos estarán dedicados a actividades e centros de traballo en Galicia.

A falsidade ou inexactitude nos datos e documentos achegados polos beneficiarios poderá dar lugar á

anulación da aprobación previa ou ben con posterioridade á revogación da axuda e ao seu reintegro, así como á aplicación do réxime sancionador previsto na normativa en materia de subvencións públicas.

Os beneficiarios deben encontrarse ao día do pagamento das obrigas coa Facenda Pública do Estado, da Administración autónoma así como coa Seguridade Social, sen menoscabo do recollido no artigo 45º.Un.g) da Lei 16/2007, do 26 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2008.

Os beneficiarios deberán conservar os xustificantes orixinais e o resto da documentación relacionada coa axuda outorgada durante un período de cinco anos desde a súa concesión, e deberán restituír a subvención outorgada nos casos en que conorra causa de reintegro.

Artigo 13º.-*Obrigas das entidades colaboradoras.*

As colaboradoras someteranse ás actuacións de inspección e control que esta consellería poida efectuar respecto á xestión destas axudas, e que permitan a xustificación financeira perante a Intervención Xeral da Comunidade Autónoma e o Tribunal de Contas, así como as comprobacións previstas na lexislación do Consello de Contas, de acordo co establecido na Lei 38/2003, do 17 de novembro, xeral de subvencións, e na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Así mesmo, as entidades colaboradoras comprométese a recoller os ordenadores e periféricos que o beneficiario poida depositar no momento de adquirir o ordenador subvencionado ao abeiro desta orde, para o cal a Consellería de Innovación e Industria articulará o procedemento necesario para a recollida e posterior reciclaxe dos equipos depositados na entidade colaboradora polo beneficiario.

As entidades colaboradoras realizarán todos os trámites ante a consellería para a obtención das axudas por parte dos solicitantes conforme o disposto nestas bases reguladoras. Así, verificarán que os solicitantes reúnen os requisitos establecidos, solicitarán a avaliación previa do proxecto, adiantarán a contía destas axudas a aqueles que resulten con aprobación previa para ser beneficiarios, presentarán a documentación xustificativa da realización dos proxectos ou desenvolvemento, e emitirán certificación de todos os trámites e verificacións feitas.

As colaboradoras adaptaranse ás solucións telemáticas para a xestión do convenio de colaboración e tramitación de expedientes así como para outros procesos de información continua, adoptando para iso as medidas necesarias en canto ao acceso á internet e/ou a adopción de sinatura electrónica. Para os trámites telemáticos que se realicen ante a consellería, o interlocutor único da colaboradora necesitará posuír e empregar un certificado dixital, en vigor, conforme o disposto no Decreto 164/2005, do 16 de xuño, polo que se crea o Rexistro Telemático da Xunta de Galicia.

Así mesmo, as entidades colaboradoras deberán:

-Atoparse ao día do pagamento das obrigas coa Facenda Pública do Estado, da Administración autónoma así como coa Seguridade Social.

-Comunicar calquera variación substancial relativa á información inicial presentada en relación coa solicitude de adhesión.

-Conservar os xustificantes orixinais e o resto da documentación relacionada coa axuda outorgada durante un período de cinco anos desde a súa concesión, e colaborarán na restitución das subvencións outorgadas nos casos en que conorra causa de reintegro.

-Cumprir as obrigas en materia de protección de datos de carácter persoal, derivadas da Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, e da normativa aplicable.

As colaboradoras deberán tamén cumprir as obrigas específicas de publicidade recollidas no artigo seguinte.

Artigo 14º.-*Obrigas específicas de publicidade.*

As colaboradoras disporán na súa web de información suficiente dirixida aos seus clientes respecto ao alcance deste convenio, do xeito de obter ofertas sobre as accións obxecto da axuda e, de ser o caso, das tarifas para aplicar. Así mesmo, disporán cando menos dun enderezo de correo electrónico para canalizar as consultas dos interesados e manterán na web vínculo cos sitios da internet promovidos pola consellería en que se facilite información detallada e, de ser o caso, se acceda ás ferramentas telemáticas de tramitación. Tamén se manterá un vínculo cun site da internet da Unión Europea en que se informe sobre os fondos estruturais.

Na factura emitida, pola colaboradora ao beneficiario, deberá atribuírse explicitamente a orixe da devandita axuda á Xunta de Galicia e á Unión Europea, mediante o programa Feder. Para isto incluírase a frase Subvención adquisición ordenadores persoais. Consellería de Innovación e Industria e Unión Europea-Feder, e a continuación indicarse a contía da axuda expresada en euros, cos límites establecidos no artigo 4º destas bases reguladoras (45% do investimento e ata 350 €).

As colaboradoras incluírán no equipo adquirido polo beneficiario unha sinalización adhesiva de carácter informativo en que se deixe constancia do cofinanciamento do equipamento por parte da Xunta de Galicia e da Unión Europea. Para a execución do aquí indicado, a consellería disporá dun modelo tipo, e en todo caso respectarase a normativa sobre fondos europeos.

Conforme a normativa autonómica, estatal e europea en materia de axudas públicas, a consellería establecerá as canles de publicidade deste convenio conforme os medios que sexan necesarios, incluíndo a información sobre as entidades colaboradoras e sobre os beneficiarios e as contías percibidas, empregando medios electrónicos e mesmo a publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Artigo 15º.-*Modificación da resolución.*

Toda alteración das condicións tidas en conta para a concesión da subvención e, en todo caso, a obtención concorrente de subvencións ou axudas outorgadas por outras administracións ou entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais, poderá dar lugar á modificación da resolución de concesión.

Artigo 16º.-*Consentimentos e autorizacións dos solicitantes das axudas.*

1. Para os efectos do previsto no artigo 20.3º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, a presentación da solicitude de concesión da subvención polo interesado comportará a autorización ao órgano xestor para solicitar as certificacións que deben emitir a Axencia Estatal da Administración Tributaria, a Tesouraría Xeral da Seguridade Social e a consellaría competente en materia de economía e facenda da Xunta de Galicia.

Non obstante, o solicitante poderá denegar expresamente o consentimento, facéndoo constar expresamente no formulario de solicitude, debendo presentar entón as certificacións ás que fai referencia este punto.

2. Igualmente, de conformidade co mesmo artigo 20.3º da Lei 9/2007, se o solicitante indica que certa documentación que se deba usar neste procedemento xa consta no poder da consellería, a presentación da solicitude implica a autorización ao órgano instrutor para acceder a esa documentación.

3. De acordo co establecido na disposición adicional primeira do Decreto 132/2006, do 27 de xullo, de creación dos rexistros de axudas, subvencións e convenios e de sancións da Xunta de Galicia, a persoa solicitante da subvención consinte expresamente a inclusión e publicidade dos datos relevantes referidos ás axudas e subvencións recibidas, así como ás sancións impostas, no devandito rexistro, feito que terá lugar agás nos supostos legalmente establecidos.

4. De conformidade co artigo 13.4º da Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e de boas prácticas na Administración pública galega, esta consellería publicará na súa páxina web oficial a relación dos beneficiarios e o importe das axudas concedidas, polo que a presentación da solicitude leva implícita a autorización para o tratamento necesario dos datos dos beneficiarios e a súa publicación na citada páxina web, coas excepcións previstas no artigo 15.2º d) da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

5. A presentación da solicitude implica o coñecemento e a aceptación do contido da convocatoria e das bases reguladoras.

Artigo 17º.-*Réxime de recursos.*

As resolucións ditadas ao abeiro deste réxime de axudas poñerán fin á vía administrativa e contra elas poderán interpoñerse os seguintes recursos, sen prexuízo de que os interesados poidan exercer calquera outro que consideren procedente:

-Recurso potestativo de reposición ante o conselleiro de Innovación e Industria, no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da notificación da resolución, se esta fose expresa, ou de tres meses contados a partir do seguinte a aquel en que se produza o acto presunto.

-Recurso contencioso-administrativo ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da notificación da resolución, se esta fose expresa, ou de seis meses contados a partir do seguinte a aquel en que se produza o acto presunto.

Artigo 18º.-*Incompatibilidade.*

As axudas recollidas a través desta orde serán incompatibles con calquera outro tipo de axuda pública ou privada que poida recibir o beneficiario para a adquisición do mesmo investimento.

Artigo 19º.-*Publicidade das subvencións concedidas.*

Dado que os importes das subvencións concedidas, individualmente consideradas, son de contía inferior a 3.000 €, non será necesaria a publicación no DOG, podendo substituírse esta pola publicación das subvencións concedidas na páxina web da Consellería de Innovación e Industria, segundo o disposto no artigo 15.2º c) da Lei 9/2007, do 13 de xuño.

Artigo 20º.-*Protección de datos.*

A Consellería de Innovación e Industria velará polos datos de carácter persoal incorporados a este procedemento administrativo e observarse o disposto na Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal, e na súa normativa de desenvolvemento. Os datos non serán obxecto de cesión a terceiros agás de conformidade coas disposicións legais e regulamentarias aplicables ao caso.

A finalidade da recollida e tratamento dos datos persoais será estritamente a xestión e tramitación do expediente correspondente e as que deriven da aplicación da Lei 4/2006, de transparencia e boas prácticas na Administración pública galega.

Artigo 21º.-*Remisión normativa.*

Para todo o non previsto nestas bases observarse o previsto na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, e no Decreto 287/2000, do 21 de novembro, polo que se desenvolve o réxime de axudas e subvencións públicas da Comunidade Autónoma de Galicia, sen prexuízo do disposto na disposición derogatoria única da devandita Lei 9/2007. Así mesmo, observarse o disposto na normativa básica da Lei 38/2003, do 17 de novembro, xeral de subvencións, do Real decreto 887/2006, do 21 de xullo, polo que se aproba o regulamento da devandita lei, e da Lei 11/2007, do 22 de xuño, de acceso electrónico dos cidadáns aos servizos públicos.



XUNTA DE GALICIA
 CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
 E INDUSTRIA
 Dirección Xeral de Promoción Industrial
 e da Sociedade da Información

ANEXO II



UNIÓN EUROPEA
 FEDER

PROCEDEMENTO SELECCIÓN DE ENTIDADES COLABORADORAS NA XESTIÓN DE SUBVENCIÓNS PARA QUE OS TRABALLADORES AUTÓNOMOS ACCEDAN Á SOCIEDADE DA INFORMACIÓN	CÓDIGO DO PROCEDEMENTO IN533A	DOCUMENTO SOLICITUDE
--	---	--------------------------------

DATOS DA ENTIDADE SOLICITANTE

D./DNA		NIF	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
e D./DNA (para o caso de representación mancomunada)		NIF	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
EN CALIDADE DE			
<input type="text"/>			
EN NOME E REPRESENTACIÓN DA ENTIDADE			CIF
<input type="text"/>			<input type="text"/>
DOMICILIO SOCIAL	PROVINCIA	CONCELLO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
LOCALIDADE	CÓDIGO POSTAL	TELÉFONO	FAX
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CORREO ELECTRÓNICO			
<input type="text"/>			

DECLARA

1) Que coñece a Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se convoca o proceso de selección das entidades colaboradoras con esta consellería, para a xestión de subvencións destinadas a que os traballadores autónomos accedan á sociedade da información, e pola que se aproban as bases reguladoras das devanditas subvencións (procedemento administrativo IN533A).

2) Que solicita a súa participación como entidade colaboradora segundo o disposto na citada orde.

3) Que non se atopa incursa en ningunha das prohibicións para obter a condición de entidade colaboradora recollidas nos puntos 2 e 3 do artigo 10 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

4) Que autoriza a Consellería de Innovación e Industria para que solicite da Axencia Estatal de Administración Tributaria, da Consellería de Economía e Facenda e da Seguridade Social a información a que se refire o artigo 10.2º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

5) Que autoriza a Consellería de Innovación e Industria para que solicite da Axencia Estatal de Administración Tributaria, a información sobre a situación censual e epígrafes que mantén a entidade colaboradora no imposto de actividades económicas.

6) Que declara o coñecemento e cumprimento da normativa en materia de protección de datos de carácter persoal por parte da entidade colaboradora.

7) Que designa como interlocutor único da entidade colaboradora para a tramitación baixo o réxime previsto na citada orde a:
 D/Dna. con NIF

8) Que consente expresamente na utilización de medios telemáticos nas relacións que se manteñan coa Consellería de Innovación e Industria, en relación ao procedemento de xestión de subvencións destinadas a que os traballadores autónomos accedan á sociedade da información.

9) Que comunicará calquera variación que poida acontecer nos datos aquí recollidos, empregando este mesmo modelo de declaración.

LEXISLACIÓN APLICABLE
Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se convoca o proceso de selección de entidades colaboradoras con esta consellería, para a xestión de subvencións destinadas a que os traballadores autónomos accedan á sociedade da información, e pola que se aproban as bases reguladoras das devanditas subvencións (procedemento administrativo IN533A).

SINATURA DO/A SOLICITANTE OU PERSOAS QUE O REPRESENTAN

Lugar e data

, de de 200

(Para cubrir pola Administración)

RECIBIDO	NÚMERO DE EXPEDIENTE
<input type="text"/>	<input type="text"/>
REVISADO E CONFORME	DATA DE ENTRADA
<input type="text"/>	___/___/___
	DATA DE EFECTOS
	___/___/___
	DATA DE SAÍDA
	___/___/___

CONSELLERÍA DO MEDIO RURAL

Orde do 27 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras das axudas para o fomento e mellora do cabalo de pura raza galega, e se convocan para o ano 2008.

O cabalo de pura raza galega segue a ter un destacado papel no sector gandeiro galego, tanto polo censo desta cabana, como por ser esta capaz de aproveitar directamente recursos naturais fóra do alcance doutras producións gandeiras. Precisamente esta capacidade levou á xeneralización en Galicia dun sistema de crianza peculiar consistente na explotación en extensivo e completa liberdade. Este sistema de cría desenvólvese maioritariamente sobre a base territorial dos montes, que representan practicamente un terzo da superficie forestal galega.

O fomento deste tipo de produción gandeira é estratéxica para o medio rural galego tanto pola xeración de riqueza que representa o aproveitamento *in situ* de recursos naturais polas greas, como pola súa incidencia no control da acumulación de biomasa piroxénica nos montes e, polo tanto, contribución á diminución da probabilidade e gravidade dos incendios forestais.

Por outra banda, as medidas encamiñadas a potenciar a variabilidade xenética desta raza contribúen ao mantemento da diversidade biolóxica coas vantaxes que isto supón para o ambiente. Polo que se considera axeitado fomentar desde os poderes públicos esta liña de actuación.

A Unión Europea publicou as directrices comunitarias sobre axudas estatais ao sector agrario e forestal 2007-2013 (2006/C 319/01) e o Regulamento (CE) nº 1857/2006 da Comisión, do 15 de decembro de 2006 (DO L 358 do 16 de decembro), sobre aplicación dos artigos 87 e 88 do tratado ás axudas estatais para pequenas e medianas empresas dedicadas á produción de produtos agrícolas e polo que se modifica o Regulamento (CE) nº 70 /2001. En particular no artigo 15 e 16 deste regulamento establécese a posibilidade de conceder axudas que cubran os custos de asistencia técnica ao sector agrario e para a implantación nas explotacións de técnicas ou prácticas innovadoras no ámbito da cría de animais.

As actividades subvencionables por esta orde enmárcanse no disposto no Regulamento (CE) nº 1857/2006 da Comisión, do 15 de decembro de 2006 (DO L 358 do 16 de decembro), sobre aplicación dos artigos 87 e 88 do tratado ás axudas estatais para pequenas e medianas empresas dedicadas á produción de produtos agrícolas e polo que se modifica o Regulamento (CE) nº 70 /2001.

En consecuencia, de acordo co previsto no artigo 30.1º.3 do Estatuto de autonomía de Galicia, e no uso das facultades que me confiren os artigos 7 e 14 da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, así como as competencias que me confire a Lei de réxime financeiro e orzamentario de Galicia, e a Lei 1/1983, do 22 de febreiro, de normas reguladoras da Xunta e da súa Presidencia.

DISPOÑO:**Artigo 1º.-Obxecto.**

1. Esta orde ten por obxecto establecer as bases polas que se rexerá a concesión das axudas da Consellería do Medio Rural para o fomento e mellora do cabalo de pura raza galega, en réxime de concorrencia competitiva.

2. As bases reguladoras publicaranse no *Diario Oficial de Galicia* e na páxina web oficial da Consellería do Medio Rural.

1. Así mesmo, por medio desta orde convócase a devandita axuda para o ano 2008.

Artigo 2º.-Beneficiarios.

1. Poderanse acoller ás axudas establecidas nesta orde:

a) Asociacións sen ánimo de lucro de criadores da raza de cabalo de pura raza galega, formalmente constituídas e recoñecidas oficialmente e que agrupen, cando menos, o 40% das explotacións do ámbito xeográfico no que desenvolve a súa actividade.

b) Entidades sen ánimo de lucro, cuxo obxecto estea relacionado co sector equino e que desenvolvan actividades con cabalos de pura raza galega.

Artigo 3º.-Actuacións subvencionables.

1. Axudas para asistencia técnica, que están recollidas nas letras a) e d) do punto 2º, do artigo 15 do Regulamento (CE) nº 1857/2006 da Comisión, do 15 de decembro de 2006, sobre a aplicación dos artigos 87 e 88 do tratado ás axudas estatais para as pequenas e medianas empresas dedicadas á produción de produtos agrícolas.

1.1. Axudas dirixidas á organización de cursos de formación para criadores e traballadores agrarios de cabalos de pura raza galega:

-Custos de organización do programa de formación.

1.2. Axudas á organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras de cabalos de pura raza galega, e á participación en concursos deportivos:

a) No caso de organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras:

-Custo das publicacións.

-Aluguer dos locais de exposición.

-Premios simbólicos concedidos nos concursos.

-Gastos de viaxe.

b) No caso da participación en concursos deportivos:

-Gastos de viaxe.

-Dereitos de participación.

2. Axudas destinadas a promover prácticas innovadoras no ámbito da cría dos animais baseadas en programas de reprodución de cabalos de pura raza galega, entre exemplares de diferentes criadores. Estas axudas están recollidas na letra c, do punto 1, do artigo 16 do Regulamento (CE) nº 1857/2006 da Comisión, do 15 de decembro de 2006, sobre a aplicación dos artigos 87 e 88 do tratado ás axudas estatais para as pequenas e medianas empresas dedicadas á produción de produtos agrícolas.

a) Establecemento de paradas de sementais: custos de adecuación e mantemento da parada e utillaxe, gastos medicamentosos, analíticos e veterinarios, e a estancia e transporte das reprodutoras e dos sementais.

b) Intercambio de sementais entre greas incluíndo transporte, desparasitacións, gastos veterinarios e analíticos, e vacinacións durante o tempo de cesión do semental.

c) Custos xustificados derivados do control das cubricións e declaración destas, levado a cabo no tempo que dure a parada.

Artigo 4º.-*Obrigas dos beneficiarios.*

1. Asistencia técnica:

1.1. Os beneficiarios das axudas á organización de cursos de formación, deberán cumprir:

1.1.1. O persoal formador deberá posuír o certificado de xuíz de PRG, debidamente asinado pola autoridade que teña asignada a levanza do Libro xenealóxico do cabalo de pura raza galega.

1.1.2. Comunicar con anterioridade á autoridade que xestiona as axudas o programa do curso, nº de participantes, horas lectivas e lugar e data de realización.

1.2. Os beneficiarios das axudas para a organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras de cabalos de pura raza galega, e á participación en concursos deportivos, deberán cumprir:

a) No caso de organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras:

1) Celebrar os concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras cun número mínimo de 5 exemplares participantes en cada categoría, e en todo caso, cun mínimo de 15 exemplares no total da proba.

2) Comunicarlle á Comisión Reitora do Libro Xenealóxico a/s data/s da/s concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras, exemplares participantes e valoracións morfolóxicas acadadas.

3) Dispoñer de persoal cualificado para a realización da actividade.

4) Contar cunhas instalacións mínimas axeitadas.

5) Dispor do material axeitado para desenvolver a actividade.

b) No caso da participación en concursos deportivos:

1) Estes concursos deberán estar programados dentro dos circuítos ecuestres ordinarios.

2) Inscribir o animal participante nun mínimo de dúas probas federadas e comunicar os resultados ao Libro xenealóxico.

3) Deben utilizar cabalos de pura raza galega especialmente adestrados e preparados para a dita actividade. Indicarase expresamente ao público asistente a súa condición de pura raza galega.

2. Os beneficiarios das axudas destinadas a promover programas de reprodución de animais, entre exemplares de diferentes criadores, deberán cumprir:

a) Todos os beneficiarios:

1) Realizar comunicación das cubricións realizadas.

2) Evitar o exceso de monta en prexuízo do semental e da súa función reprodutiva.

3) Considerar non aptos aqueles animais que perderon a condición de aptos para a reprodución, por razóns sanitarias ou zootécnicas.

4) Os sementais utilizados deben cumprir un programa sanitario que cando menos conteña:

-Desparasitacións dos animais polo menos dúas veces ao ano.

-Vacinas: influenza equina e tétanos.

-Protocolo de detección de enfermidades infecciosas e parasitarias incluíndo as de transmisión sexual, con control serolóxico da arterite viral equina e da metrite contaxiosa equina.

b) No caso dos intercambios de sementais:

1) Comunicar ao Libro xenealóxico da raza a data prevista de traslado do animal desde a súa explotación de orixe e a data do retorno a esta, con cando menos 10 días de antelación en cada caso.

2) Manter o intercambio de sementais polo menos durante unha campaña de reprodución e como moito dúas.

c) No caso das paradas de sementais:

1) Control e asesoramento en materia de eliminación de cadáveres.

2) Programas de desinfección, desinsectación e desratización.

3) Os sementais terán que ser aptos para a reprodución e ter unha puntuación mínima de 75 puntos.

En calquera actividade relacionada coa reprodución dos animais será condición imprescindible o ditame técnico da autoridade responsable da recuperación do cabalo de pura raza galega.

3. No caso de que, para o desenvolvemento da actuación subvencionable sexa necesaria a concorrencia de cabalos de pura raza galega, deben cumprir:

a) Que as gandarías participantes no programa estean como explotacións activas no Rexistro de Explotacións Gandeiras (Rega).

b) Que as gandarías e os animais participantes no programa estean inscritas nos rexistros correspondentes do Libro xenealóxico do cabalo de pura raza galega.

c) Que as gandarías e os animais participantes no programa cumpran con todos os requisitos documentais a que obriga o Libro xenealóxico: pasaporte actualizado, comunicación de baixas, comunicación de cambio propietario, notificación cubricións/nacementos, identificación etc.

4. De acordo co artigo 11 d), da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, o beneficiario debe comunicarlle ao órgano concedente ou a entidade colaboradora a obtención doutras subvencións, axudas, ingresos ou recursos que financien as actividades subvencionadas, así como a modificación das circunstancias que fundamentasen a concesión da subvención.

Esta comunicación deberá efectuarse no momento en que se coñeza e, en todo caso, con anterioridade á xustificación da aplicación dada aos fondos percibidos.

Artigo 5º.-*Contías das axudas.*

1. Asistencia técnica:

As entidades solicitantes poderán percibir como máximo o 100% do investimento subvencionable e non poderá consistir en pagamentos directos en efectivo aos produtores e, en todo caso, as contías máximas por actuación non poderán superar:

a) Cursos de formación e organización de cursos de formación a criadores, ata un máximo de 2.000 €/ curso.

b) Custos de organización como máximo ata 3.000 €/por concurso, exhibición ou feira.

c) Premios simbólicos concedidos nos concursos, por un valor máximo de 250 euros por premio e gañador, ata un límite de 1.000 euros en premios por concurso.

d) Gastos de viaxe, 30 euros por viaxe, e en función do nº de km, ida e volta, desde a explotación ao lugar de celebración e do medio de transporte:

1) Individual ata 2 unidades: 0,20 euros/km.

2) Colectivo ata 8 unidades: 0,70 euros/km.

3) Colectivo de máis de 8 unidades: 1 euros/km.

2. Axudas destinadas a promover programas de reprodución de animais, entre exemplares de diferentes criadores, as entidades solicitantes poderán percibir como máximo o 40% do investimento subvencionable e, en todo caso, as contías máximas por actuación non poderán superar:

a) Establecemento de paradas de sementais: ata un máximo de 600 € por parada.

b) Intercambio de sementais entre greas: ata un máximo de 300 €/semental intercambiado.

Artigo 6º.-*Prazo e forma das solicitudes.*

1. As solicitudes presentaranse nos rexistros dos órganos dependentes da Consellería do Medio Rural. Así mesmo, poderán presentarse nos rexistros de calquera órgano administrativo que pertenza á Administración xeral do Estado, a de calquera Administración das comunidades autónomas ou algunha das entidades que integran a Administración local se, neste último caso, se subscribiu o oportuno convenio, ou por calquera outro medio previsto no artigo 38.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común. No caso de envío por correo, farase de acordo co regulamentariamente previsto no artigo 31 do Real decreto 1829/1999, do 3 de decembro, polo que se aproba o Regulamento polo que se regula a prestación dos servizos postais, en desenvolvemento do establecido na Lei 24/1998, do 13 de xullo, do servizo postal universal e de liberalización dos servizos postais, que se presentará en sobre aberto, co obxecto de que na cabeceira da primeira folla do documento que se queira enviar se faga constar, con claridade, o nome da oficina e a data, o lugar, a hora e minuto da súa admisión.

2. As solicitudes segundo o modelo do anexo I, debidamente cubertas e asinadas polo solicitante ou

representante, xuntaráse a documentación que deseguido se relaciona neste punto e no anexo II:

a) Documentación común relativa á entidade solicitante:

1º Fotocopia cotexada do código de identificación fiscal.

2º Acreditación da personalidade xurídica da entidade solicitante.

3º Copia cotexada dos estatutos da entidade.

4º Acreditación da representatividade do solicitante.

5º Certificado orixinal da entidade financeira sobre a titularidade da conta na que se solicita o ingreso do importe da axuda.

6º Declaración do conxunto de todas as solicitudes efectuadas ou concedidas para o mesmo proxecto das distintas administracións públicas competentes ou calquera dos seus organismos, entes ou sociedades, así como doutros ingresos ou recursos que financien o proxecto, segundo o modelo establecido no anexo III desta orde.

7º Certificación de acordo da xunta directiva de aprobación de execución das actuacións obxecto da subvención.

8º No caso de asociacións de gandeiros ou as súas federacións deberán acreditar a súa representatividade, xustificando que cando menos o 40% das explotacións, do ámbito xeográfico no que desenvolve a súa actividade, pertencen á entidade solicitante, no caso de que unha explotación pertenza a máis dunha asociación deberá acompañarse declaración do titular pola que este lle outorga a súa representación a unha asociación concreta para efectos de subvención.

9º Compromiso do cumprimento, en todo momento, das normas mínimas en materia sanitaria, identificación, alimentación, medio natural, hixiene e benestar dos animais, de conformidade coa normativa comunitaria, nacional e autonómica.

b) Documentación específica das axudas dirixidas á organización cursos de formación para criadores.

1º Memoria pormenorizada da actuación que se pretende levar a cabo, e a descrición detallada dos cursos de formación que se vai realizar, temática, duración, medios dispoñibles, técnicos encargados de impartilos e a súa cualificación e experiencia.

2º Estudo económico detallado dos custos previstos en cada unha das actuacións previstas.

3º Compromiso da comunicación das datas de celebración de cada unha das actuacións incluídas nesta liña de axudas, con cando menos dez días de antelación.

c) Documentación específica das axudas á organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras de cabalos de pura raza galega e á participación en concursos deportivos:

1º Memoria pormenorizada da actuación que se pretende levar a cabo, en cada caso:

-Descrición detallada da actividade que se vai desenvolver, identificación, experiencia e cualificación do persoal responsable da actividade, número de

animais utilizados, instalacións e medios dispoñibles.

-Descrición detallada, medios dispoñibles, identificación dos técnicos encargados e a súa cualificación e experiencia.

2º Estudo económico detallado dos custos previstos en cada unha das actuacións previstas.

3º Compromiso da comunicación das datas de celebración de cada unha das actuacións incluídas nesta liña de axudas, con suficiente antelación.

d) Documentación específica das axudas destinadas a promover programas de reprodución de cabalos de pura raza galega, entre exemplares de diferentes criadores.

1º Memoria pormenorizada da actuación que se pretende levar a cabo en cada caso:

-Descrición das paradas de sementais que se ten previsto realizar, indicando as instalacións e medios materiais e técnicos dispoñibles, o número de sementais que se utilizarán, a previsión de concorrencia e os resultados e beneficios previstos.

-Programa reprodutivo que se pretende levar a cabo nos intercambios de sementais, indicando os espécimes implicados nos intercambios e a súa valoración morfolóxica, as gandarías de orixe, a duración destes e os resultados e beneficios previstos.

2º Estudo económico detallado dos custos previstos en cada unha das actuacións previstas.

3º Compromiso da comunicación previa á realización dos traslados de animais obxecto de intercambio.

3. O prazo de presentación de solicitudes será dun mes contado a partir do día seguinte ao da publicación no *Diario Oficial de Galicia*. Entenderase como último día do prazo o correspondente ao mesmo ordinal do día da publicación. Se o último día de prazo fose inhábil, entenderase prorrogado ao primeiro día hábil seguinte e, se no mes do vencemento non houberse día equivalente ao inicial do cómputo, entenderase que o prazo expira o último do mes.

4. De conformidade co establecido no artigo 71 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, se a solicitude non reúne algún dos requisitos exixidos nesta convocatoria requirirase o interesado para que, nun prazo de dez días hábiles, emende a falta ou achegue os documentos preceptivos. Neste requirimento farase indicación expresa de que, se así non o fixese, se considerará que desistiu na súa petición, logo da correspondente resolución.

Artigo 7º.-*Autorización.*

1. Para os efectos do previsto no artigo 20.3º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, a presentación da solicitude de concesión da subvención comportará a autorización do solicitante para que o órgano concedente obteña de forma directa a acreditación do cumprimento das súas obrigas tributarias co Estado, coa comunidade autónoma e coa Seguridade Social, a través de certificados telemáticos.

2. De acordo co establecido na disposición adicional primeira do Decreto 132/2006, do 27 de xullo, de crea-

ción dos rexistros de axudas, subvencións e convenios e de sancións da Xunta de Galicia, a persoa solicitante da subvención consentirá expresamente a inclusión e publicidade dos datos relevantes referidos ás axudas e subvencións recibidas, así como ás sancións impostas, no devandito rexistro, feito que terá lugar, agás nos supostos legalmente establecidos, todo isto consonte o establecido na Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal, e na Lei orgánica 1/1982, do 5 de maio, pola que se regula a protección civil do dereito á honra, á intimidade persoal e familiar e á propia imaxe.

3. De conformidade co artigo 13.4º da Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e de boas prácticas na Administración pública galega, esta consellería publicará na súa páxina web oficial a relación dos beneficiarios e o importe das axudas concedidas, polo que a presentación da solicitude leva implícita a autorización para o tratamento necesario dos datos dos beneficiarios e a súa publicación na citada páxina web, coas excepcións previstas nas leis.

4. De acordo co establecido no artigo 15.3º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, os beneficiarios deberán dar a axeitada publicidade do carácter público do financiamento de programas, actividades, investimentos ou actuacións de calquera tipo que sexan obxecto de subvención, nos termos regulamentariamente establecidos.

Artigo 8º.-*Criterios de valoración.*

Na concesión das subvencións previstas nesta orde, aplicaranse os criterios de valoración seguintes:

1º Axudas destinadas a promover programas de reprodución de animais, entre exemplares de diferentes criadores.

-Número de paradas ou intercambios previstos que realizará o solicitante: ata 15 puntos.

-Número de sementais empregados: ata 15 puntos.

-Valoración morfolóxica do/s semental/ais: ata 5 puntos.

-Número de reprodutoras das gandarías receptoras nos intercambios de sementais: ata 10 puntos.

2º Axudas á organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras de cabalos de pura raza galega e á participación en concursos deportivos:

-Número de cabalos de pura raza galega utilizados: ata 15 puntos,

-Número de probas do calendario deportivo oficial no que van participar os animais: ata 15 puntos.

-Cualificación e experiencia do persoal: ata 10 puntos.

-Interese social e ambiental da actividade: ata 10 puntos.

-Categoría da proba na que participen: ata 10 puntos.

3º Axudas dirixidas á organización de cursos de formación para criadores.

-Número de cursos que se realizarán: ata 10 puntos.

-Duración (en horas) dos cursos que se realizarán: ata 5 puntos.

-Cualificación e experiencia do persoal encargado do programa: ata 10 puntos.

Artigo 9º.-Tramitación e resolución.

1. O órgano instrutor do procedemento será a Dirección Xeral de Producción, Industrias e Calidade Agroalimentaria.

2. Así mesmo o requirimento de emenda farase de das certificacións obtidas de conformidade co artigo 8º.1 resulta que o solicitante non se atopa ao día de pagamento das súas obrigas tributarias e sociais co Estado, coa comunidade autónoma e coa Seguridade Social.

3. O requirimento de emenda de erros da solicitude, por tratarse dun acto integrante dun procedemento de concorrencia competitiva, e de conformidade co establecido nos artigos 59.6º b), 60 e 61 da indicada Lei 30/1992, farase mediante publicación no DOG, e producirá os mesmos efectos que a notificación individualizada. Esta publicación tamén se realizará no taboleiro de anuncios e na páxina web da Consellería do Medio Rural ao cal se remitirá desde o texto publicado no DOG. Se a instrución do procedemento o aconsellase, o órgano competente poderá substituír esta publicación no DOG e na web, pola notificación individualizada, de conformidade co establecido no artigo 59 da Lei 30/1992.

4. Sen prexuízo do disposto no parágrafo anterior, poderáselle requirir ao solicitante que achegue cantos datos, documentos complementarios e aclaracións resulten necesarios para a tramitación e resolución do procedemento.

5. Unha vez revisadas as solicitudes e as emendas feitas, a baremación destas, segundo os criterios do artigo 8º, efectuarase por un órgano colexiado constituído para o efecto, formado por: presidente o subdirector/a xeral de Gandaría; vogal, o/a xefe/a de Servizo de Planificación Gandeira, e secretario, o/a xefe/a de Servizo de Producións Gandeiras, que emitirá o informe correspondente.

6. Instruído o procedemento, e inmediatamente antes de redactar a proposta de resolución, porase de manifesto aos interesados para que, nun prazo de dez días, poidan formular alegacións e presentar os documentos e xustificacións que coiden pertinentes de acordo co establecido na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia no artigo 21.4º.

7. Porén, poderase prescindir do trámite a que se refire o punto anterior cando non figuren no procedemento nin se vaian ter en conta na resolución outros feitos nin outras alegacións ou probas que as aducidas polo interesado. Neste caso, a proposta de resolución formulada terá o carácter de definitiva.

8. A Dirección Xeral de Producción, Industrias e Calidade Agroalimentaria formulará a proposta de resolución con carácter definitivo que será elevada ao conselleiro do Medio Rural, órgano competente para a súa resolución.

9. O conselleiro, á vista da proposta, ditará a correspondente resolución, que deberá estar debidamente motivada e expresará, cando menos, o solicitante ou a relación de solicitantes a quen se lles con-

cede a subvención, a actuación que se subvenciona e o seu custo, así como a subvención concedida e a súa contía ou, de ser o caso, a desestimación do resto das solicitudes e causa de denegación.

10. O prazo máximo para resolver e notificar a resolución ao interesado será de nove meses, contados a partir do seguinte ao da publicación da orde de convocatoria no *Diario Oficial de Galicia*. Se transcorrese o prazo máximo para resolver sen que recaese resolución expresa, os interesados poderán entender desestimadas as súas solicitudes por silencio administrativo.

11. Todas as resolucións serán notificadas de acordo co establecido na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

De conformidade co establecido no artigo 59.6º b) da indicada lei, a notificación realizarase mediante a publicación no *Diario Oficial de Galicia* no taboleiro de anuncios e na páxina web da Consellería do Medio Rural. Nesta publicación especificarase a data da convocatoria, o beneficiario, a cantidade concedida e a finalidade da subvención outorgada, así como a indicación das causas da desestimación e expresarán, ademais, os recursos que contra a resolución procedan, órgano administrativo ou xudicial ante o que tiveran que presentarse y prazo para interpoñelos.

12. As resolucións ditadas ao abeiro da correspondente orde de convocatoria poñerán fin á vía administrativa e contra elas poderán interpoñerse os seguintes recursos, sen prexuízo de que os interesados poidan exercer calquera outro que consideren procedente:

a) Recurso potestativo de reposición ante o conselleiro do Medio Rural, no prazo dun mes, contado a partir do día seguinte ao da notificación da resolución.

b) Recurso contencioso-administrativo ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da notificación da resolución.

Artigo 10º.-Modificación, incumprimento e reintegro das axudas.

1. Toda alteración das condicións tidas en conta para a concesión da subvención, poderá dar lugar á modificación da resolución de concesión.

Así mesmo, a obtención concorrente de subvencións outorgadas por outras administracións ou entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais, poderá dar lugar á modificación da resolución de concesión.

2. Se o beneficiario incumprise os requisitos exigidos para a concesión da subvención, con independencia doutras responsabilidades en que puidese incurrir, perderá o dereito á subvención concedida, coa obriga de devolución, se esta se aboou, do importe percibido incrementado co xuro de mora legalmente establecido, desde o momento do seu aboamento.

3. O interesado ten a obriga do reintegro, total ou parcial, da subvención ou axuda pública percibida xunto cos xuros de mora desde o seu pagamento nos supostos de incumprimento das condicións establecidas para a súa concesión e nos casos establecidos

no artigo 33 da Lei 9/2007, do 13 xuño, de subvencións de Galicia.

4. Para facer efectiva a devolución a que se refire o punto anterior tramitarase o oportuno procedemento de reintegro, que se axustará ao previsto nos artigos 37 e seguintes da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

5. Calquera modificación dos investimentos aprobados que supoña un cambio de localización, obxectivos, conceptos, prazo de execución ou variación do orzamento, así como calquera condición específica sinalada na resolución de concesión, requirirá a autorización desta consellería, unha vez presentada a correspondente solicitude xustificativa. No caso de redución dos investimentos, sempre que se manteñan os obxectivos iniciais, a axuda concedida verase diminuída na contía determinada no artigo 14º.

Artigo 11º.-Xustificacións por parte do beneficiario.

1. As xustificacións técnicas e económicas da realización do programa deberán presentarse antes do 15 de novembro, no rexistro da consellería, das súas delegacións provinciais ou nas oficinas agrarias comarcais. Así mesmo, poderán presentarse nos rexistros de calquera órgano administrativo que pertenza á Administración xeral do Estado, a de calquera administración das comunidades autónomas ou algunha das entidades que integran a Administración local se, neste último caso, se subscribiu o oportuno convenio ou por calquera outro medio previsto no artigo 38.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

2. Transcorrido o prazo sen que o/a beneficiario/a presentase a documentación solicitada, poderase entender a perda do dereito ao cobramento.

3. Para efectuar o pagamento da axuda concedida é necesario que os/as beneficiarios/as presenten os xustificantes orixinais de investimento total, unha relación informatizada destes e unha memoria explicativa sobre a realización das actividades auxiliadas, que probe a prestación efectiva dos servizos. Para cada concepto presentase unha táboa comparativa entre os gastos realizados, debidamente xustificadas, e os presentados no orzamento inicial.

A relación informatizada das facturas debe constar dos seguintes campos: concepto, provedor, número de factura, data de emisión e data de pagamento, base imponible, importe correspondente ao IVE e importe total con IVE.

4. Considérase gasto realizado o que foi efectivamente pagado, de xeito que aqueles gastos presentados nos que non se xustifique o seu pagamento mediante transferencia bancaria destes teranse que xustificar do mesmo xeito no momento no que se realicen, para que a axuda se poida pagar. Por regra xeral, os pagamentos realizados polo beneficiario final deberán xustificarse mediante facturas orixinais pagadas. Nos casos nos que isto non sexa posible, os pagamentos xustificaranse por medio de documentos contables de valor probatorio equivalente.

5. De acordo co artigo 28, punto 6º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, cando as

actividades fosen financiadas, ademais de coa subvención, con fondos propios ou outras subvencións ou recursos, deberá acreditarse na xustificación o importe, a procedencia e a aplicación de tales fondos ás actividades subvencionadas.

6. De acordo co artigo 29, punto 3º da Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia, cando o importe do gasto subvencionable supere a contía de 30.000 euros, no suposto de custo por execución de obra, ou de 12.000 euros no caso de subministración de bens de equipo ou prestación de servizos por empresas de consultoría ou asistencia técnica, o beneficiario deberá solicitar como mínimo tres ofertas de diferentes provedores, con carácter previo á contratación do compromiso para a presentación do servizo ou a entrega do ben, salvo que polas especiais características dos gastos subvencionables non exista no mercado suficiente número de entidades que o subministren ou presten ou salvo que o gasto se realizase con anterioridade á solicitude da subvención.

A elección entre as ofertas presentadas, que deberán achegarse na xustificación, ou, se é o caso, na solicitude da subvención, realizarase conforme a criterios de eficiencia e economía e debe xustificarse expresamente nunha memoria a elección cando non recaia na proposta económica máis vantaxosa.

7. No momento da xustificación da execución total do proxecto e, en calquera caso, antes do último pagamento, o beneficiario presentará unha declaración complementaria do conxunto das axudas solicitadas, tanto as aprobadas ou concedidas como as pendentes de resolución, para un mesmo proxecto, das distintas administracións públicas competentes ou das súas entidades vinculadas ou dependentes.

Conforme o disposto no artigo 18 do Regulamento 1857/2006, sobre a aplicación dos artigos 87 e 88 do tratado e das axudas estatais para as pequenas e medianas empresas dedicadas á produción de produtos agrícolas, no que se establecen as condicións previas á concesión de axudas, non poderán subvencionarse actividades levadas a cabo con anterioridade á aceptación expresa e vinculante para a autoridade competente da solicitude da axuda presentada.

Artigo 12º.-Compatibilidade e incompatibilidade con outras axudas.

As axudas recollidas nesta orde son compatibles con outras subvencións, axudas, ingresos ou recursos para a mesma finalidade, procedentes de calquera Administración ou ente público ou privado, nacional, da Unión Europea ou de organismos internacionais, sempre que se cumpran os límites establecidos na normativa aplicable e que en ningún caso, se supere o 100% ou o 40%, segundo a liña de subvención, do custo total da actividade financiada.

En ningún caso as contías máximas por actuación subvencionable poderán superar ás establecidas no artigo 5º desta orde.

Artigo 13º.-Pagamentos.

Recibida a documentación xustificativa da axuda, os órganos competentes da consellería, antes de proceder ao seu pagamento, poderán solicitar as aclaración ou informes que estimen oportunos.

Unha vez concedida a axuda, poderase proceder á realización de pagamentos fraccionados, que responderán ao ritmo de execución das accións subvencionadas, e aboaranse por contía equivalente á xustificación presentada. Para realizar os pagamentos parciais ou fraccionados establécese a existencia de garantías cando a contía das subvencións exceda de 30.000 euros, segundo se determina no artigo 17 do Decreto 287/2000, do 21 de novembro, polo que se desenvolve o réxime de axudas e subvencións públicas da Comunidade Autónoma de Galicia.

Artigo 14º.-*Comprobación do cumprimento da execución dos programas.*

1. A comprobación da execución dos programas levarao a cabo a Dirección Xeral de Produción, Industrias e Calidade Agroalimentaria, realizando inspeccións do 100% dos beneficiarios, co fin de contrastar a veracidade dos datos e da documentación presentada, así como a realización das actividades subvencionadas.

2. Tipos de incumprimentos e modificación da axuda:

-Cando non se realice o 25% do programa aprobado, suporá unha perda do 50% da axuda.

-Cando non se realice o 50% do programa aprobado, suporá unha perda do 75% da axuda.

-Cando non se realice do 50% ao 100% do programa aprobado, suporá unha perda do 100% da axuda.

3. Tamén facilitará toda a información que lle sexa requirida pola Intervención Xeral da Comunidade Autónoma, nos termos que establece a Lei de subvencións de Galicia e a súa normativa de desenvolvemento. Así mesmo, estará sometida ás actuacións de comprobación previstas na lexislación do Tribunal de Contas e do Consello de Contas no exercicio das súas funcións de fiscalización e control do destino das axudas, así como das instancias comunitarias de control e as obrigas de control e reducións e exclusión derivadas da aplicación do Regulamento (CE) nº 1857/2006.

Artigo 15º.-*Infraccións e sancións.*

Aos/ás beneficiarios/as das axudas reguladas nestas bases seranlles de aplicación o réxime de infraccións e sancións previsto nos artigos 50 e seguintes da lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia e a súa normativa de desenvolvemento.

Artigo 16º.-*Financiamento.*

1. As axudas que deriven da aplicación desta orde financiaranse con cargo ás seguintes aplicacións orzamentarias dos proxectos de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2008:

Aplicación 11.03.713-C.781.5 dotada para esta finalidade cun importe máximo de 215.000 euros.

2. Cada unha das liñas de axuda terá un orzamento máximo correspondente ás seguintes fraccións do importe total previsto para as axudas obxecto desta orde:

a) Axudas destinadas a promover programas de reprodución de animais, entre exemplares de diferentes criadores: 50% do orzamento total de axudas.

b) Axudas á organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras de cabalos de pura raza galega e á participación en concursos deportivos: 30% do orzamento total de axudas.

c) Axudas dirixidas á organización de cursos de formación para criadores: 20% do orzamento total de axudas

En calquera caso, cando o orzamento previsto para unha liña de axuda non sexa cuberto polas axudas concedidas, a contía correspondente será destinada a incrementar o crédito das outras liñas de axuda, por esta orde de preferencia a liña a), b) e c).

3. Así mesmo, os importes dos orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia cos que se financiarán estas axudas poderanse incrementar con fondos comunitarios estatais ou autonómicos achegados para o efecto.

Disposicións adicionais

Primeira.-En todas aquelas cuestións non previstas nesta orde será de aplicación o disposto no Regulamento (CE) nº 1857/2006 da Comisión, do 15 de decembro de 2006, así como na Lei 9/2007, do 13 de xuño, de subvencións de Galicia.

Segunda.-Esta orde está suxeita á comunicación á Unión Europea e o pagamento das axudas quedará en todo caso condicionado a que os órganos competentes da Unión Europea adopten unha decisión de non formular obxeccións a estas, ou declárasen a subvención compatible co Mercado Común, e as posibles observacións e modificacións derivados de tal pronunciamento.

Terceira.-De conformidade co artigo 13.4º da Lei 4/2006, do 30 de xuño, de transparencia e de boas prácticas na Administración pública galega, a Consellería do Medio Rural publicará na súa páxina web oficial e no DOG, as concesións das axudas reguladas nesta orde, polo que a presentación da solicitude leva implícita autorización para o tratamento necesario dos datos dos beneficiarios e da súa publicación na citada páxina web.

Así mesmo, de acordo co establecido na disposición adicional primeira do Decreto 132/2006, do 27 de xullo, de creación dos rexistros de axudas, subvencións e convenios e sancións da Xunta de Galicia, a persoa solicitante da axuda consentirá expresamente a inclusión e publicidade dos datos relevantes referidos ás axudas e subvencións recibidas, así como ás sancións impostas, de ser o caso.

Disposicións derradeiras

Primeira.-Facúltase o director xeral de Produción, Industrias e Calidade Agroalimentaria para ditar as normas necesarias para o mellor cumprimento e execución desta orde.

Segunda.-Esta orde entrará en vigor o día seguinte ao da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, 27 de xuño de 2008.

Alfredo Suárez Canal
Conselleiro do Medio Rural



PROCEDEMENTO AXUDAS PARA O FOMENTO E MELLORA DO CABALO DE PURA RAZA GALEGA	CÓDIGO DO PROCEDEMENTO MR538E	DOCUMENTO SOLICITUDE
--	---	--------------------------------

DATOS DO/A SOLICITANTE

ENTIDADE			NIF
<input type="text"/>			<input type="text"/>
ENDEREZO		PROVINCIA	CONCELLO
<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
CÓDIGO POSTAL	TELÉFONO	FAX	ENDEREZO ELECTRÓNICO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

E, na súa representación:

APELIDOS		NOME	NIF
<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
ENDEREZO		PROVINCIA	CONCELLO
<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
CÓDIGO POSTAL	TELÉFONO	FAX	ENDEREZO ELECTRÓNICO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

DATOS BANCARIOS

BANCO		OFICINA	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
CÓDIGO DO BANCO	CÓDIGO DA SUCURSAL	DÍXITOS DE CONTROL	CÓDIGO DA CONTA
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

O/A abaixo asinante, en representación da entidade solicitante, **DECLARA** que ten coñecemento da normativa reguladora desta axuda e dos compromisos que asume cada membro da agrupación na execución das actuacións subvencionadas mediante esta orde de axudas.

E, polo tanto, **SOLICITA** que lle sexan concedidas as axudas establecidas, na Orde do _____ da Consellería do Medio Rural, pola que se establecen as axudas de apoio ao fomento e mellora do cabalo galego de pura raza.

RESUMO INVESTIMENTOS

ACTUACIÓNS SUBVENCIONABLES	ORZAMENTO PREVISTO
Axudas dirixidas á organización cursos de formación para criadores e traballadores agrarios de cabalos de pura raza galega.	<input type="text"/>
Axudas á organización de concursos de valoración morfolóxica, exhibicións e feiras de cabalos de pura raza galega, e á participación en concursos deportivos.	<input type="text"/>
Axudas destinadas a promover prácticas innovadoras no ámbito da cría dos animais baseadas en programas de reprodución de cabalos de pura raza galega, entre exemplares de diferentes criadores.	<input type="text"/>
TOTAIS	<input type="text"/>

LEXISLACIÓN APLICABLE <i>Orde do 27 de xuño de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras das axudas para o fomento e mellora do cabalo de pura raza galega, e se convocan para o ano 2008.</i>
SINATURA DO/A SOLICITANTE OU PERSOA QUE O/A REPRESENTA Lugar e data _____, de _____ de _____ Conselleiro do Medio Rural

(Para cubrir pola Administración)	
RECIBIDO <input type="text"/>	NÚMERO DE EXPEDIENTE <input type="text"/>
REVISADO E CONFORME <input type="text"/>	DATA DE ENTRADA ____/____/____ DATA DE EFECTOS ____/____/____ DATA DE SAÍDA ____/____/____

ANEXO II

RELACIÓN DA DOCUMENTACIÓN PRESENTADA

DOCUMENTACIÓN XERAL**DOCUMENTACIÓN XERAL RELATIVA Á ENTIDADE SOLICITANTE**

- FOTOCOPIA COTEXADA DO CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN FISCAL
- ACREDITACIÓN DA PERSONALIDADE XURÍDICA DA ENTIDADE SOLICITANTE
- COPIA COTEXADA DOS ESTATUTOS DA ENTIDADE SOLICITANTE
- ACREDITACIÓN DA REPRESENTATIVIDADE DO SOLICITANTE
- CERTIFICADO ORIXINAL DA ENTIDADE FINANCEIRA SOBRE A TITULARIDADE DA CONTA NA QUE SE SOLICITA O INGRESO DO IMPORTE DA AXUDA
- DECLARACIÓN DO CONXUNTO DE SOLICITUDES EFECTUADAS OU CONCEDIDAS PARA O MESMO PROXECTO, DAS DISTINTAS ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS COMPETENTES OU CALQUERA DOS SEUS ORGANISMOS, ENTES OU SOCIEDADES, ASÍ COMO DOUTROS INGRESOS OU RECURSOS QUE FINANCIEN O PROXECTO OU, SE É O CASO, CUBRIR, DEBIDAMENTE ASINADA, A DECLARACIÓN QUE FIGURA NO ANEXO III
- CERTIFICACIÓN DO ACORDO DA XUNTA DIRECTIVA DE APROBACIÓN DA REALIZACIÓN DAS ACTUACIÓNS OBXECTO DE SUBVENCIÓN
- ACREDITACIÓN DE REPRESENTATIVIDADE SEGUNDO OS REQUISITOS ESTABLECIDOS, NO CASO DE ASOCIACIÓNS DE GANDEIROS OU AS SÚAS FEDERACIÓNS

DOCUMENTACIÓN XERAL RELATIVA ÁS GANDERÍAS IMPLICADAS OU PARTICIPANTES

- NÚMERO/S DE REXISTRO XERAL DE EXPLOTACIÓNS GANDEIRAS
- LISTAXE DO/DOS NÚMERO/S DE REXISTRO DE GANDERÍAS DE CRIADORES DE CABALO DE PURA RAZA GALEGA
- DESCRICIÓN DETALLADA DO PROGRAMA SANITARIO DESENVOLTO POLA/S GANDERÍA/S SOLICITANTE/S DA AXUDA, ASINADA POR UN TÉCNICO VETERINARIO
- CERTIFICADO DO CUMPRIMENTO DOS REQUISITOS DOCUMENTAIS A QUE OBRIGA O LIBRO XENEALÓXICO DO CABALO DE PURA RAZA GALEGA, EXPEDIDO POLA OFICINA DO LIBRO DE REXISTRO XENEALÓXICO DO CABALO DE PURA RAZA GALEGA
- COMPROMISO DO CUMPRIMENTO, EN TODO MOMENTO, DAS NORMAS MÍNIMAS EN MATERIA SANITARIA, IDENTIFICACIÓN, ALIMENTACIÓN, MEDIO NATURAL, HIXIENE E BENESTAR DOS ANIMAIS, DE CONFORMIDADE COA NORMATIVA COMUNITARIA, NACIONAL E AUTONÓMICA

DOCUMENTACIÓN ESPECÍFICA**AXUDAS DIRIXIDAS Á ORGANIZACIÓN CURSOS DE FORMACIÓN**

- MEMORIA PORMENORIZADA DA ACTUACIÓN QUE SE PRETENDE LEVAR A CABO
- ESTUDO ECONÓMICO DETALLADO DOS CUSTOS PREVISTOS EN CADA UNHA DAS ACTUACIÓNS PREVISTAS
- COMPROMISO DE COMUNICACIÓN PREVIA Á REALIZACIÓN DAS DATAS EN QUE TEÑA LUGAR CADA UNHA DAS ACTUACIÓNS SUBVENCIONABLES

AXUDAS Á ORGANIZACIÓN DE CONCURSOS DE VALORACIÓN MORFOLÓXICA, EXHIBICIÓNS E FEIRAS

- MEMORIA PORMENORIZADA DA ACTUACIÓN QUE SE PRETENDE LEVAR A CABO
- ESTUDO ECONÓMICO DETALLADO DOS CUSTOS PREVISTOS EN CADA UNHA DAS ACTUACIÓNS PREVISTAS
- COMPROMISO DE COMUNICACIÓN PREVIA Á REALIZACIÓN DAS DATAS EN QUE TEÑA LUGAR CADA UNHA DAS ACTUACIÓNS SUBVENCIONABLES

AXUDAS DESTINADAS A PROMOVER PRÁCTICAS INNOVADORAS NO ÁMBITO DA CRÍA DOS ANIMAIS

- MEMORIA PORMENORIZADA DA ACTUACIÓN QUE SE PRETENDE LEVAR A CABO
- ESTUDO ECONÓMICO DETALLADO DOS CUSTOS PREVISTOS EN CADA UNHA DAS ACTUACIÓNS PREVISTAS
- COMPROMISO DE COMUNICACIÓN PREVIA Á REALIZACIÓN DE TRASLADOS DE ANIMAIS OBXECTO DE INTERCAMBIO

ANEXO III

DECLARACIÓN DE AXUDAS

DON/DONA	<input type="text"/>	DNI	<input type="text"/>
EN NOME PROPIO/REPRESENTANTE DA ENTIDADE	<input type="text"/>	CIF	<input type="text"/>
CON DOMICILIO SOCIAL EN			
<input type="text"/>			

DECLARO,

- Que non solicitei e non se me concederon axudas para o mesmo proxecto das distintas administracións públicas competentes ou calquera dos seus organismos, entes ou sociedades, así como non existir outros ingresos ou recursos que financien o proxecto.
- Que solicitei e se me concederon axudas para o mesmo proxecto das distintas administracións públicas competentes ou calquera dos seus organismos, entes ou sociedades, así como outros ingresos ou recursos que financien o proxecto, a saber:

E para que así conste, para os efectos oportunos, asino a presente declaración:

Lugar e data

, de de

Asdo.:

CONSELLO GALEGO DE COOPERATIVAS

Resolución do 10 de xuño de 2008 pola que se fai pública a concesión dos premios sobre cooperativismo no ensino dirixido aos centros educativos de Galicia.

Por Resolución do 21 de decembro de 2007 (DOG nº 29, do 11 de febreiro de 2008), o Consello Galego de Cooperativas fixo públicas as bases do certame Cooperativismo no ensino, dirixido aos centros educativos de Galicia. No anexo I establecéronse as modalidades de debuxo, pintura e/ou vídeo e de

actividades cooperativizadas, dirixidas aos centros educativos de educación infantil, primaria e secundaria obrigatoria. No anexo II estableceuse a modalidade de proxectos empresariais cooperativos dirixida a centros de formación profesional.

Nas bases reguladoras destes premios establecíase que os traballos participantes neste concurso serían examinados e valorados por un xurado e que a súa concesión se publicaría no DOG.

Os xurados dos premios, na súa reunión do día 10 de xuño de 2008, resolveron a súa concesión.

Polo que antecede, e no uso das atribucións que teño conferidas pola Lei 5/1998, do 18 de decembro, de cooperativas de Galicia e polo Decreto 25/2001, do 18 de xaneiro, polo que se regula a organización e o funcionamento do Consello Galego de Cooperativas,

DISPOÑO:

A publicación da resolución dos premios acordados polos xurados, en cada unha das modalidades dos anexos I e II.

A entrega dos premios terá lugar o día 5 de xullo de 2008 nos actos públicos previstos con motivo da conmemoración do día do cooperativismo que terán lugar nas instalacións de Os Irmandiños Sociedade Cooperativa Galega, en Ribadeo (Lugo).

Santiago de Compostela, 10 de xuño de 2008.

Ricardo Jacinto Varela Sánchez
Presidente do Consello Galego de Cooperativas

ANEXO I

Certame Cooperativismo no ensino dirixido a centros educativos de educación infantil, primaria e secundaria obrigatoria

1. Modalidade de debuxo, pintura e vídeo:
-Categoría A:
1º premio: alumnos/as de 2º ciclo de educación infantil.
A Nosa Versión do Libro: Regreso al Reino de la Fantasía.
C.E.I.P. Virxe do Portal.
Sobrado-A Coruña.
Accésit: alumnos/as de 2º ciclo de educación infantil.
A Granxa de Animais.
C.E.I.P. San Miguel de Reinante.
Barreiros-Lugo.
-Categoría B:
1º premio: alumnos/as de 1º e 2º de educación primaria.
Xuntos Coidemos O Noso Planeta.
Colexio Guillelme Brown.
O Pereiro de Aguiar-Ourense.
Accésit: alumnos/as de 1º e 2º de educación primaria.
Sube ao Tren Cooperación.
C.E.I.P. San Miguel de Reinante.
Barreiros-Lugo.
-Categoría C:
1º premio: alumnos/as de 3º e 4º de educación primaria.
Mural O Corpo Humano.
C.P.R. Andaina.
Culleredo-A Coruña.
Accésit: alumnos/as de 3º e 4º de educación primaria.
O Ciclo dos Vermes de Seda.
C.E.I.P. Virxe do Portal.
Sobrado-A Coruña.
-Categoría D:
1º premio: alumnos/as de 5º e 6º de educación primaria.

Quebracabezas Xigante:Convivencia.

C.P.R. Alborada.

Vigo-Pontevedra.

Accésit: alumnos/as de 5º e 6º de educación primaria.

A Compostaxe Doméstica Con Bokashi.

C.E.I.P. Domaio.

Moaña-Pontevedra.

2. Modalidade de actividades cooperativizadas.

-Categoría E:

1º premio: alumnos/as do 1º ciclo da ESO.

Unha Cooperativa no Meu Centro.

C.E.E. Santiago Apostol.

A Coruña.

-Categoría F:

1º premio: alumnos/as do 2º ciclo da ESO.

Autofinanciamos A Nosa Viaxe de Fin de Curso.

Colexio Guillelme Brown.

O Pereiro de Aguiar-Ourense.

ANEXO II

Certame Cooperativismo no ensino dirixido a centros de formación profesional

1. Modalidade de proxectos empresariais cooperativos:
Premio ao mellor proxecto empresarial cooperativo:
As Terrazas do Miño Sociedade Cooperativa Galega.
I.E.S. Vilamarín-Vilamarín (Ourense).
Accésit aos dous proxectos empresariais finalistas:
-*Cilok.Net.*
I.E.S. As Mariñas-Betanzos (A Coruña).
-*Domosoltec Sociedade Cooperativa Galega.*
I.E.S. Urbano Lugris-A Coruña.

IV. OPOSICIÓNS E CONCURSOS

CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA, ADMINISTRACIÓNS PÚBLICAS E XUSTIZA

Corrección de erros.-Orde do 25 de xuño de 2008 pola que se convocan para a elección de destino provisional os/as aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso no corpo administrativo da Xunta de Galicia (grupo C), escala de subinspectores de consumo.

Advertido erro na devandita orde, publicada no *Diario Oficial de Galicia* nº 126, do 1 de xullo de 2008, é necesario facer a seguinte corrección:

Na páxina 12.914, na última fila do anexo onde di: «Nº: 8. Posto: IC.A99.20.000.36560.019...», debe dicir: «Nº: 9. Posto: IC.A99.20.000.36560.019...».

Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se anuncia convocatoria pública para a provisión, polo sistema de libre designación, dun posto de traballo vacante na Secretaría Xeral de Política Lingüística.

De conformidade co establecido no artigo 27.2º da Lei 4/1988, do 26 de maio, da función pública de Galicia, reformada polas leis 4/1991, do 8 de marzo, e 3/1995, de 10 de abril, e nos artigos 16 e 17 do Decreto 93/1991, do 20 de marzo, e en uso das atribucións conferidas polo artigo 15.4º da mesma lei, esta consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza

DISPÓN:

Primeiro.-Anunciar a convocatoria para cubrir, polo sistema de libre designación, o posto de traballo que se indica no anexo I desta orde.

Segundo.-Poderán concorrer a ela os/as funcionarios/as de carreira que reúnan as condicións que para o posto de traballo se sinala no anexo I.

Terceiro.-As solicitudes para participar nesta convocatoria presentaranse no rexistro xeral da Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza, sita nos edificios administrativos de San Caetano, nº 1, Santiago de Compostela, nas súas delegacións provinciais ou nas oficinas previstas no artigo 38 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, no prazo de 15 días contados a partir do seguinte ao da publicación desta orde no *Diario Oficial de Galicia*, segundo o modelo que se inclúe como anexo II.

Cuarto.-Os/as aspirantes deberán unir á súa solicitude un *curriculum vitae* xustificando documentalmente os méritos que aleguen.

Os méritos alegados e non probados da maneira sinalada no parágrafo anterior non se terán en conta.

Quinto.-No caso de que resulte seleccionado/a para ocupar o posto de traballo que se relaciona no anexo I desta orde, un/ha funcionario/a con destino noutras administracións, requirirase o informe favorable do departamento onde preste servizos, considerándose favorable de non emitirse no prazo de quince días, segundo o preceptuado no artigo 67 do Real decreto 364/1995, do 10 de marzo. Unha vez tramitado o seu traslado a esta comunidade autónoma procederase a adxudicarlle o posto para o que foi seleccionado. Se no prazo de dous meses a partir da publicación no DOG, o/a funcionario/a seleccionado/a non se puidese incorporar á comunidade autónoma, considerarase deserto o posto e poderase proceder de novo á súa provisión.

Sexto.-A resolución desta convocatoria farase pública no DOG e poderá, de considerarse oportuno, declararse deserto o posto de traballo.

Sétimo.-O prazo de toma de posesión será de tres días hábiles se o destino anterior radica na mesma localidade do novo, e dun mes se radica en localidade distinta ou comporta o reingreso ao servizo activo. O prazo de toma de posesión empezárase a contar a partir do día seguinte ao do cesamento, que se deberá producir dentro dos tres días hábiles seguintes ao da publicación da resolución no DOG, agás no caso de procedencia doutras administracións, que deberá efectuarse dentro dos tres días hábiles seguintes ao da resolución de traslado á comunidade autónoma, co límite dos dous meses a que se fai referencia no punto quinto desta orde. Se a resolución comporta o reingreso ao servizo activo, o prazo de toma de posesión deberá computarse desde o día seguinte ao da publicación da resolución no DOG.

Oitavo.-Contra esta orde, que pon fin á vía administrativa, os interesados poderán interpoñer recurso potestativo de reposición, perante o conselleiro de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza, no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa publicación no DOG, de conformidade co establecido na Lei 30/1992, do 26 de novembro, na súa nova redacción dada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, ou poderá impugnala directamente, á súa elección, perante o Xulgado do Contencioso-Administrativo competente, no prazo de dous meses contados desde a mesma data, segundo a Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa.

Santiago de Compostela, 26 de xuño de 2008.

P.D. (Orde 15-10-2007)
Gumersindo Guinarte Cabada
Secretario xeral da Presidencia

ANEXO I

Código do posto: PR.601.00.000.15770.001.

Denominación do posto: secretario/a do/a secretario/a xeral.

Grupo: CD.

Nivel: 18.

Corpo ou escala: xeral.

Tipo de posto: N.

Código de adscrición ás administracións públicas: A11 (Adscrición indistinta a funcionarios da Xunta de Galicia, Estado e comunidades autónomas).

Formación específica: 020 (Coñecementos informática nivel usuario) 641 (Para persoal doutra administración, curso de iniciación de galego) (R.I.).

Dependencia: Secretaría Xeral de Política Lingüística.

Localidade: Santiago de Compostela (A Coruña).

ANEXO II

MODELO DE SOLICITUDE

DATOS PERSOAIS

Primeiro apelido		Segundo apelido		Nome	
DNI	Data de nacemento	Corpo ou escala a que pertence	Grupo	Nº de R.P.	
Enderezo, rúa e nº	Provincia	Localidade	Teléfono		
	DESTINO ACTUAL				
Consellería		Dependencia	Localidade		

SOLICITO: ser admitido/a na convocatoria para prover postos de traballo, polo sistema de libre designación, anunciada pola Orde, ao considerar que reúno os requisitos exixidos para tomar parte para o posto de traballo que se indica:

Designación do posto de traballo	Nivel c. destino	Centro directivo ou unidade de que depende	Localidade

Tempo de servizos prestados

No corpo actual	Anos	Meses	Días

Noutros corpos	Anos	Meses	Días
No actual posto de traballo			

Outros destinos anteriores	Anos	Meses	Días

Títulos académicos

.....

.....

.....

.....

Coñecemento da lingua galega	Fala	Escribe	Entende

Outros méritos que deban facerse constar de acordo coas bases da convocatoria

.....

.....

.....

Outros méritos que o/a candidato/a desexe facer constar:

.....

.....

.....

(Lugar, data e sinatura)

Conselleiro/a de...

Orde do 1 de xullo de 2008 pola que se convocan para a elección de destino provisional os aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso na categoría 067 (capataz de obra//capataz de cuadrilla e outros) do grupo III de persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre.

En virtude das ordes da Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza do 21 de febreiro de 2006 (DOG número 61, do 28 de marzo) convocouse o proceso selectivo para o ingreso na categoría 067 (capataz de obra//capataz de cuadrilla e outros) do grupo III de persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre.

Pola Orde do 12 de marzo de 2008 (DOG número 67, do 8 de abril) elevouse a definitiva a proposta de aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso na categoría 067 (capataz de obra //capataz de cuadrilla e outros) do grupo III de persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre.

Co obxecto de que os aspirantes que superaron o dito proceso selectivo poidan ser nomeados persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, e segundo o disposto no IV convenio colectivo único para o persoal laboral da Xunta de Galicia, esta consellería

DISPÓN:

Convocar os aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso na categoría 067 (capataz de obra//capataz de cuadrilla e outros) do grupo III de persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre ao acto de elección de destino provisional que terá lugar no salón de actos pequeno da Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza (edificio administrativo San Caetano, s/n, Santiago de Compostela) o día 10 de xullo, ás 12.00 horas.

Os aspirantes convocados poderán elixir entre os postos que se relacionan no anexo desta orde segundo a orde acadada no proceso selectivo, sempre que reúnan as condicións exixidas nel.

Non obstante, de conformidade co sinalado na disposición transitoria décima do IV convenio colectivo único para o persoal laboral da Xunta de Galicia, a elección do destino provisional ten carácter voluntario, de maneira que quen opte por non elixir destino provisional, e non lle corresponda quedar noutra situación administrativa, será nomeado persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, quedando na situación

de suspensión do contrato por mutuo acordo establecida no artigo 45.1º) do Real decreto legislativo 1/1995, do 24 de marzo, polo que se aproba o texto refundido da Lei do Estatuto dos traballadores. A dita suspensión de mutuo acordo rematará coa elección do destino definitivo. Os modelos de contrato poderán consultarse na páxina web da Xunta de Galicia (www.xunta.es), a través dos enlaces Función Pública Autonómica, Emprego Público Autonómico, Procesos Selectivos.

Os aspirantes que ingresen pola quenda de promoción interna e cambio de categoría terán, en todo caso, preferencia sobre os aspirantes provintes do sistema de acceso libre para cubrir as vacantes correspondentes.

Os aspirantes deberán ir provistos de DNI ou outro documento que acredite fidedignamente a súa personalidade; no caso de non comparecer persoalmente poderán ser representados por terceiras persoas con poder notarial suficiente.

Aos aspirantes que non comparezan persoalmente ou por medio de representantes seranlles adxudicadas en destino provisional as prazas que lles correspondan atendendo á orde de publicación destas e ao número obtido no proceso selectivo, unha vez concluído o proceso de adxudicación das prazas aos aspirantes presentes ou representados, entre as que quedaran sen adxudicar.

Contra esta orde, que pon fin á vía administrativa, os aspirantes que accedan pola quenda de promoción interna e cambio de categoría poderán presentar reclamación previa á vía xudicial laboral no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa publicación no DOG, conforme os artigos 69 e seguintes do Real decreto legislativo 2/1995, do 7 de abril, polo que se aproba o texto refundido da Lei de procedemento laboral, e os aspirantes que accedan pola quenda de acceso libre poderán interpoñer con carácter potestativo, recurso de reposición perante o conselleiro de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa publicación, ou directamente recurso contencioso-administrativo no prazo de dous meses contados desde a mesma data ante o Xulgado do Contencioso-Administrativo de Santiago de Compostela, de acordo cos artigos 8, 14 e 46 da Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa.

Santiago de Compostela, 1 de xullo de 2008.

José Luis Méndez Romeu
Conselleiro de Presidencia, Administracións
Públicas e Xustiza

ANEXO

Núm.	Grupo	Categoría	Código do posto	Consellería	Denominación	Centro destino	Centro directivo	Titulación	Formación	Observacións
1	III	067	EDC994030115300014	ED	Xefe/a de equipo	I.E.S. Cruceiro Baleares (Culleredo)	Servizos periféricos	Segundo convenio		
2	III	067	MAA992000015770061	MA	Xefe/a de equipo	Demarcación Galicia-Centro (Santiago de Compostela)	Augas de Galicia (servizos periféricos)			Complemento salarial de singularidade por perigosidade
3	III	067	MAA992000015770062	MA	Xefe/a de equipo	Demarcación Galicia-Centro (Santiago de Compostela)	Augas de Galicia (servizos periféricos)			Complemento salarial de singularidade por perigosidade

Núm.	Grupo	Categoría	Código do posto	Consellería	Denominación	Centro destino	Centro directivo	Titulación	Formación	Observacións
4	III	067	OTC991000015001169	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial da Coruña	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
5	III	067	OTC991000015001172	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial da Coruña	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
6	III	067	OTC991000015001175	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial da Coruña	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
7	III	067	OTC991000015001187	OT	Xefe/a de equipo	Delegación Provincial da Coruña	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
8	III	067	OTC991000027001155	OT	Oficial 1ª de obra	Delegación Provincial de Lugo	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
9	III	067	OTC991000032001180	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial de Ourense	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
10	III	067	OTC991000032001181	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial de Ourense	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
11	III	067	OTC991000032001183	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial de Ourense	Servizos periféricos		Permiso conducir B (Req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
12	III	067	OTC991000036001175	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial de Pontevedra	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade
13	III	067	OTC991000036001179	OT	Capataz de cuadrilla	Delegación Provincial de Pontevedra	Servizos periféricos		Permiso conducir B (req. indispensable)	Complemento salarial de singularidade por perigosidade

Orde do 1 de xullo de 2008 pola que se convocan para a elección de destino os aspirantes que superaron o proceso selectivo convocado para o ingreso na categoría 004 (titulado/a superior) do grupo I de personal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre.

En virtude das ordes da Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza do 24 de xullo de 2006 (DOG nº 154, do 10 de agosto) convocouse o proceso selectivo para o ingreso na categoría 004 (titulado/a superior) do grupo I de personal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e acceso libre.

Pola Orde do 10 de xuño de 2008 (DOG nº 114, do 13 de xuño) e corrección de erros (DOG nº 121, do 24 de xuño) elevouse a definitiva a proposta de aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso na categoría 004 (titulado/a superior) do grupo I de personal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre.

Co obxecto de que os aspirantes que superaron o dito proceso selectivo poidan ser nomeados personal laboral fixo da Xunta de Galicia, e segundo o disposto no IV Convenio colectivo único para o persoal laboral da Xunta de Galicia, esta consellería

DISPÓN:

Convocar os aspirantes que superaron o proceso selectivo para o ingreso na categoría 004 (titulado/a superior) do grupo I de persoal laboral fixo da Xunta de Galicia, polas quendas de promoción interna e cambio de categoría e de acceso libre ao acto de elección de destino definitivo que terá lugar no salón de actos pequeno da Consellería de Presidencia,

Administracións Públicas e Xustiza (edificio administrativo San Caetano s/n, Santiago de Compostela) o día 10 de xullo, ás 10.00 horas.

Os aspirantes convocados poderán elixir entre os postos que se relacionan no anexo desta orde segundo a orde acadada no proceso selectivo, sempre que reúnan as condicións exixidas nel.

Non obstante, os/as aspirantes que superaron o proceso selectivo e que estean prestando servizos noutra categoría, corpo ou escala da Xunta de Galicia poderán solicitar no mesmo acto permanecer na situación de excedencia voluntaria por incompatibilidade, de conformidade co disposto no artigo 24.5º do IV Convenio colectivo único para o personal laboral da Xunta de Galicia.

Os aspirantes que ingresen pola quenda de promoción interna e cambio de categoría terán en todo caso preferencia sobre os aspirantes provenientes do sistema de acceso libre para cubrir as vacantes correspondentes.

Os aspirantes deberán ir provistos de DNI ou outro documento que acredite fidedignamente a súa persoalidade; no caso de non comparecer persoalmente poderán ser representados por terceiras persoas con poder notarial suficiente.

Os aspirantes que non comparezan persoalmente ou, por medio de representantes, seranlles adxudicadas en destino definitivo as prazas que lles correspondan atendendo á orde de publicación destas e ao número obtido no proceso selectivo, unha vez concluído o proceso de adxudicación das prazas aos aspirantes presentes ou representados, entre as que quedaran sen adxudicar.

Os modelos de contrato poderán consultarse na páxina web da Xunta de Galicia (www.xunta.es), a través dos enlaces: función pública autonómica, emprego público, procesos selectivos.

Contra esta orde, que pon fin á vía administrativa, os aspirantes que accedan pola quenda de promoción interna e cambio de categoría poderán presentar reclamación previa á vía xudicial laboral no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*, conforme os artigos 69 e seguintes do Real decreto lexislativo 2/1995, do 7 de abril, polo que se aproba o texto refundido da Lei de procedemento laboral, e os aspirantes que accedan pola quenda de acceso libre poderán interpoñer con carácter potestativo, recurso de reposición perante o conselleiro de Presidencia,

Administracións Públicas e Xustiza no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa publicación, ou directamente recurso contencioso-administrativo no prazo de dous meses contados desde a mesma data ante o Xulgado do Contencioso-Administrativo de Santiago de Compostela, de acordo cos artigos 8, 14 e 46 da Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa.

Santiago de Compostela, 1 de xullo de 2008.

José Luis Méndez Romeu
 Conselleiro de Presidencia, Administracións
 Públicas e Xustiza

Nº	Grupo	Categoría	Código	Consellería	Denominación	Centro destino	Centro directivo	Titulación	Observacións
1	I	004	CUA010000015770020	CU	Titulado/a superior	Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais (IGAEM)	Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais (Igaem)	Lic. Dereito	
2	I	004	EDC994040115001020	ED	Profesor/a música	Conservatorio Superior de Música (A Coruña)	Servizos periféricos	Segundo convenio	
3	I	004	EDC994040115001021	ED	Profesor/a música	Conservatorio Superior de Música (A Coruña)	Servizos periféricos	Segundo convenio	
4	I	004	EDC994040115001022	ED	Profesor/a música	Conservatorio Superior de Música (A Coruña)	Servizos periféricos	Segundo convenio	
5	I	004	EDC994040115001023	ED	Profesor/a música	Conservatorio Superior de Música (A Coruña)	Servizos periféricos	Segundo convenio	
6	I	004	EDC994040115001024	ED	Profesor/a música	Conservatorio Superior de Música (A Coruña)	Servizos periféricos	Segundo convenio	
7	I	004	EDC994040115001025	ED	Profesor/a música	Conservatorio Superior de Música (A Coruña)	Servizos periféricos	Segundo convenio	
8	I	004	TRC991000036560500	TR	Titulado superior	Delegación Provincial Vigo	Servizos periféricos		
9	I	004	TRC992090115001025	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego A Coruña - Monelos	Servizos periféricos		
10	I	004	TRC992090115001026	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego A Coruña - Monelos	Servizos periféricos		
11	I	004	TRC992090115090011	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Betanzos	Servizos periféricos		
12	I	004	TRC992090115090012	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Betanzos	Servizos periféricos		
13	I	004	TRC992090115110020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Boiro	Servizos periféricos		
14	I	004	TRC992090115110021	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Boiro	Servizos periféricos		
15	I	004	TRC992090115110022	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Boiro	Servizos periféricos		
16	I	004	TRC992090115190020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Carballo	Servizos periféricos		
17	I	004	TRC992090115230020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Cee	Servizos periféricos		
18	I	004	TRC992090115230021	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Cee	Servizos periféricos		
19	I	004	TRC992090115350015	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ferrol-Centro	Servizos periféricos		
20	I	004	TRC992090115350017	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ferrol-Centro	Servizos periféricos		
21	I	004	TRC992090115350018	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ferrol-Centro	Servizos periféricos		
22	I	004	TRC992090115450020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Melide	Servizos periféricos		
23	I	004	TRC992090115690009	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego das Pontes de García Rodríguez	Servizos periféricos		
24	I	004	TRC992090115770021	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Santiago-Centro	Servizos periféricos		
25	I	004	TRC992090127001027	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Lugo-Norte	Servizos periféricos		
26	I	004	TRC992090127060020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Becerreá	Servizos periféricos		
27	I	004	TRC992090127160020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Chantada	Servizos periféricos		
28	I	004	TRC992090127290020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Mondoñedo	Servizos periféricos		
29	I	004	TRC992090127500010	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ribadeo	Servizos periféricos		
30	I	004	TRC992090127560015	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Sarria	Servizos periféricos		
31	I	004	TRC992090127560016	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Sarria	Servizos periféricos		
32	I	004	TRC992090127650012	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Viveiro	Servizos periféricos		
33	I	004	TRC992090127650013	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Viveiro	Servizos periféricos		
34	I	004	TRC992090132001034	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ourense-Centro	Servizos periféricos		
35	I	004	TRC992090132001035	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ourense-Centro	Servizos periféricos		
36	I	004	TRC992090132001036	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ourense-Centro	Servizos periféricos		
37	I	004	TRC992090132680020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ribadavia	Servizos periféricos		
38	I	004	TRC992090132840020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Verín	Servizos periféricos		
39	I	004	TRC992090132840021	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Verín	Servizos periféricos		
40	I	004	TRC992090132850020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Viana do Bolo	Servizos periféricos		
41	I	004	TRC992090136001031	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Pontevedra	Servizos periféricos		
42	I	004	TRC992090136001032	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Pontevedra	Servizos periféricos		
43	I	004	TRC992090136001033	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Pontevedra	Servizos periféricos		
44	I	004	TRC992090136001034	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Pontevedra	Servizos periféricos		
45	I	004	TRC992090136030020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Baiona	Servizos periféricos		
46	I	004	TRC992090136050020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Caldas de Reis	Servizos periféricos		
47	I	004	TRC992090136060009	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Cambados	Servizos periféricos		
48	I	004	TRC992090136080020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Cangas	Servizos periféricos		
49	I	004	TRC992090136080021	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Cangas	Servizos periféricos		
50	I	004	TRC992090136090020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego da Cañiza	Servizos periféricos		
51	I	004	TRC992090136170020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego da Estrada	Servizos periféricos		
52	I	004	TRC992090136380010	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego do Porriño	Servizos periféricos		
53	I	004	TRC992090136380011	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego do Porriño	Servizos periféricos		
54	I	004	TRC992090136380012	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego do Porriño	Servizos periféricos		
55	I	004	TRC992090136420020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ponteareas	Servizos periféricos		
56	I	004	TRC992090136440011	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Redondela	Servizos periféricos		
57	I	004	TRC992090136440012	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Redondela	Servizos periféricos		
58	I	004	TRC992090136540011	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Tui	Servizos periféricos		
59	I	004	TRC992090136560025	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de López Mora (Vigo)	Servizos periféricos		
60	I	004	TRC992090136590015	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Vilagarca de Arousa	Servizos periféricos		
61	I	004	TRC992090136590016	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Vilagarca de Arousa	Servizos periféricos		
62	I	004	TRC992090136590017	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Vilagarca de Arousa	Servizos periféricos		
63	I	004	TRC992090215001021	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego A Coruña-Centro	Servizos periféricos		
64	I	004	TRC992090215350016	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ferrol-Esteiro	Servizos periféricos		
65	I	004	TRC992090215350017	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Ferrol-Esteiro	Servizos periféricos		
66	I	004	TRC992090215770014	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Santiago-Norte	Servizos periféricos		
67	I	004	TRC992090215770018	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Santiago-Norte	Servizos periféricos		
68	I	004	TRC992090215770019	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Santiago-Norte	Servizos periféricos		
69	I	004	TRC992090232001020	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego da Ponte (Ourense)	Servizos periféricos		
70	I	004	TRC992090232001023	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego da Ponte (Ourense)	Servizos periféricos		
71	I	004	TRC992090232001024	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego da Ponte (Ourense)	Servizos periféricos		
72	I	004	TRC992090232001026	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego da Ponte (Ourense)	Servizos periféricos		
73	I	004	TRC992090236560022	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Sanjurjo Badía (Vigo)	Servizos periféricos		
74	I	004	TRC992090315001026	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Tornos (A Coruña)	Servizos periféricos		
75	I	004	TRC992090436560022	TR	Titulado superior	Oficina de Emprego de Coia (Vigo)	Servizos periféricos		

CONSELLERÍA DE ECONOMÍA E FACENDA

Orde do 26 de xuño de 2008 pola que se convoca proceso de selección para o nomeamento de recadador da Zona da Coruña.

O próximo día 28 de xuño de 2008, pola causa prevista no punto 1 d) do artigo 16 do Decreto 51/2000, do 25 de febreiro, polo que se establece a organización recadatoria da Xunta de Galicia e o Estatuto dos recadadores de zona, producírase a vacante de recadador titular da Zona da Coruña e non tendo intención o resto de recadadores titulares de zona de participar no concurso restrinxido a que se refire o artigo 13.4º do citado decreto, procede convocar, de conformidade co establecido no mencionado decreto, proceso de selección para o nomeamento de recadador de zona.

En consecuencia, e facendo uso da autorización contida na disposición derradeira primeira do Decreto 51/2000,

DISPOÑO:

Artigo 1º

Convócase proceso de selección para o nomeamento de recadador titular da Zona da Coruña.

Artigo 2º

Poderán participar na convocatoria pública de selección os que reúnan as seguintes circunstancias:

a) Pertencer como funcionario de carreira a algún dos corpos seguintes:

1. Escala superior de finanzas da Comunidade Autónoma de Galicia ou ao corpo superior de inspectores de finanzas do Estado.

2. Escala técnica de finanzas da Comunidade Autónoma de Galicia ou do corpo de xestión da Facenda Pública do Estado.

b) Contar cunha antigüidade de catro anos de servizos prestados nos corpos ou escalas do punto anterior.

c) Acharse en posesión do diploma de aptitude para o desempeño do cargo de recadador da Comunidade Autónoma de Galicia ou do Ministerio de Economía e Facenda, ou, no seu defecto, contar cunha experiencia mínima de cinco (5) anos no desempeño de tarefas recadatorias propias de órganos de tal natureza e que se consideren axeitadas e suficientes para a tarefa a realizar na prestación do servizo como recadador.

d) Non ter notas desfavorables ou sancións non canceladas ou prescritas nin estar inhabilitado para o exercicio do cargo.

Artigo 3º

1. As solicitudes dirixíranse á Dirección Xeral de Tributos desta consellería, conforme o modelo que figura no anexo I, no prazo de 15 días naturais a partir do seguinte ao da publicación desta orde. Ás solicitudes acompañarase a documentación que acredite o cumprimento dos requisitos a que se refire o

punto anterior, así como certificacións, expedidas polos órganos competentes, en relación coas circunstancias obxecto de baremo previstas no artigo seguinte. Ademais, achegarase unha memoria relativa á organización, funcionamento e tarefas que se van desenvolver nunha zona ideal de recadación, que necesariamente incluírá unha simulación do número de valores cargados e contía destes, con proposta do equipo necesario para a súa xestión.

2. Todos os requisitos deberán posuírse no día de finalización do prazo de presentación da solicitude.

Artigo 4º

Para a selección do recadador baremaranse as seguintes circunstancias:

a) Por cada ano de antigüidade como funcionario de carreira do corpo superior de inspectores de finanzas do Estado ou da escala superior de finanzas da Comunidade Autónoma de Galicia: 0,20 puntos. Por cada ano de antigüidade como funcionario de carreira do corpo de xestión da Facenda pública ou da escala técnica de finanzas da Comunidade Autónoma de Galicia: 0,10 puntos. O límite máximo deste baremo será de 2 puntos.

b) Por cada ano de experiencia no desempeño de funcións recadatorias ao servizo da Comunidade Autónoma de Galicia: 0,20 puntos cun límite máximo de 1,60 puntos.

c) Por cada ano de experiencia no desempeño de funcións recadatorias ao servizo doutras administracións públicas de carácter territorial ou institucional: 0,10 puntos cun límite máximo de 1,40 puntos.

d) Posuír o certificado de realización do curso de iniciación da lingua galega ou Celga 3, 0,50 puntos. Posuír o certificado de realización do curso de perfeccionamento da lingua galega ou Celga 4, 1 punto. (Estes dous certificados non serán acumulables).

e) Os solicitantes someteranse a unha entrevista que tratará sobre o contido da memoria presentada así como sobre aspectos puntuais do procedemento recadatorio en vía de constrinximento. Esta entrevista será valorada entre 1 e 4 puntos.

Artigo 5º

As tarefas de selección establecidas no punto anterior serán realizadas por unha comisión que estará composta por:

-A secretaria xeral e do Patrimonio.

-A directora xeral de Tributos.

-Un delegado territorial da Consellería de Economía e Facenda.

-O subdirector xeral de Recadación, que actuará como secretario da comisión.

Disposicións adicionais

Primeira.-O funcionario que sexa nomeado recadador haberá de solicitar e obter previamente á súa toma de posesión a situación administrativa de excedencia voluntaria por interese particular.

Segunda.-Para exercer o cargo de recadador é necesaria a previa prestación de garantía na contía e forma prevista no capítulo VII do citado Decreto 51/2000.

Terceira.-En aplicación do artigo 16.3º do mencionado Decreto 51/2000, o recadador que resulte nomeado deberá formalizar inmediatamente á súa toma de posesión os contratos de traballo co persoal colaborador que estivese a prestar servizos en réxime laboral co recadador cesante. Este último será o único responsable no referente á extinción das relacións laborais do persoal que estivese ao seu cargo á

data do seu cesamento, e realizarase na forma que dispoña a normativa laboral vixente.

Cuarta.-Esta convocatoria e cantos actos administrativos se deriven dela e da actuación da comisión poderán ser impugnados nos casos e na forma establecidos na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Santiago de Compostela, 26 de xuño de 2008.

José Ramón Fernández Antonio
Conselleiro de Economía e Facenda

ANEXO I

SOLICITUDE POSTO RECADADOR TITULAR ZONA

1. SOLICITANTE			
Nome e apelidos			
Data de nacemento:		NIF:	
Enderezo: rúa/praza:			
Localidade:	C.P.:	Provincia:	
Tfno.:	E-mail:		
2. DATOS ADMINISTRATIVOS			
Corpo/s ou escala/s	Data ingreso	Grupo	Anos
3. FUNCIÓNS RECADATORIAS			
A) AO SERVIZO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA:			
Posto	De	Ata	Días
	___/___/___	___/___/___	
	___/___/___	___/___/___	
	___/___/___	___/___/___	
	___/___/___	___/___/___	
B) AO SERVIZO DOUTRAS ADMINISTRACIÓNS:			
Posto	De	Ata	Días
	___/___/___	___/___/___	
	___/___/___	___/___/___	
	___/___/___	___/___/___	
	___/___/___	___/___/___	
4. COÑECEMENTO IDIOMA GALEGO			
<input type="checkbox"/> SI		<input type="checkbox"/> NON	
<input type="checkbox"/> INICIACIÓN OU CELGA 3			
<input type="checkbox"/> CURSO PERFECCIONAMENTO OU CELGA 4			
_____, ____ de _____ de 2008 Asdo.: _____			

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Resolución do 1 de xullo de 2008, da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se anuncia a publicación das puntuacións provisionais da fase de concurso do procedemento selectivo para ingreso no corpo de mestres.

A base 9 da Orde do 9 de abril de 2008 (DOG do 16 de abril), pola que se convoca procedemento selectivo de ingreso no corpo de mestres na Comunidade Autónoma de Galicia, e para adquirir a habilitación en novas especialidades, establece que a valoración dos méritos presentados polos aspirantes será efectuada por unha comisión integrada por funcionarios ou persoal laboral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Realizada esta baremación nalgunha especialidade, procede publicar a puntuación provisional da fase de concurso.

En consecuencia, esta secretaría xeral

DISPÓN:

Primeiro.-Facer pública na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, nas súas delegacións provinciais e no enderezo da internet <http://www.edu.xunta.es> o día 4 de xullo de 2008 as puntuacións provisionais do baremo establecido na Orde do 9 de abril de 2008 das seguintes especialidades:

- Educación infantil.
- Pedagogía terapéutica.
- Educación primaria.

Segundo.-Contra estas puntuacións poderanse presentar reclamacións no prazo de cinco días hábiles contados desde o seguinte ao da súa publicación, dirixidas ao secretario xeral.

Santiago de Compostela, 1 de xullo de 2008.

Benito Fernández Rodríguez

Secretario xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

AXENCIA DE PROTECCIÓN DA LEGALIDADE URBANÍSTICA

Resolución do 11 de xuño de 2008 pola que se anuncia a convocatoria pública para a provisión, polo sistema de libre designación, dun posto de traballo vacante neste organismo.

De conformidade co establecido no artigo 27.º da Lei 4/1988, do 26 de maio, da función pública de Galicia, e no Decreto 93/1991, do 20 de marzo, polo que se aproba o Regulamento de provisión de postos de traballo, promoción profesional e promoción

interna, e en uso das atribucións conferidas polo artigo 18, letra d) dos estatutos da Axencia, o director deste organismo

RESOLVE:

Primeiro.-Anunciar a convocatoria para cubrir, polo sistema de libre designación, o posto de traballo que se indica no anexo I desta resolución.

Segundo.-Poderán concorrer a ela os/as funcionarios/as de carreira que reúnan as condicións que para o posto de traballo se sinalan no anexo I.

Terceiro.-As solicitudes para participar nesta convocatoria presentaranse no rexistro xeral da Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes, (edificio administrativo de San Caetano, 15781 Santiago de Compostela), nas súas delegacións provinciais ou nas oficinas previstas no artigo 38 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, no prazo de 15 días contados a partir do seguinte ao da publicación desta resolución no *Diario Oficial de Galicia*, segundo o modelo que se inclúe como anexo II.

Cuarto.-Os/as aspirantes deberán unirle á petición un *curriculum vitae* xustificando documentalmente os méritos que aleguen.

Os méritos alegados e non probados da maneira sinalada no parágrafo anterior non se terán en conta.

Quinto.-No caso de que resulte seleccionado/a para ocupar o posto de traballo que se relaciona no anexo I desta resolución un/ha funcionario/a con destino noutras administracións, requirirase o informe favorable do departamento onde preste servizos, considerándose favorable de non emitirse no prazo de quince días, segundo o preceptuado no artigo 67 do Real decreto 364/1995, do 10 de marzo. Unha vez tramitado o seu traslado a esta comunidade autónoma procederase a adxudicarlle o posto para o que foi seleccionado. Se no prazo de dous meses a partir da publicación no DOG, o/a funcionario/a seleccionado/a non se puidese incorporar á comunidade autónoma, considerárase deserto o posto e poderase proceder de novo á súa provisión.

Sexto.-A resolución desta convocatoria farase pública no DOG e poderá, de considerarse oportuno, declararse deserto o posto de traballo.

Sétimo.-O prazo de toma de posesión será de tres días hábiles se o destino anterior radica na mesma localidade do novo, e dun mes se radica en localidade distinta ou comporta o reingreso ao servizo activo. O prazo de toma de posesión empezárase a contar a partir do día seguinte ao do cesamento, que se deberá producir dentro dos tres días hábiles seguintes ao da publicación da resolución no DOG, agás no caso de procedencia doutras administracións, que deberá efectuarse dentro dos tres días hábiles seguintes ao da resolución de traslado, á comunidade autónoma, co límite dos dous meses a que se fai referencia no

punto quinto desta resolución. Se a resolución comporta o reingreso ao servizo activo, o prazo de toma de posesión deberá computarse desde o día seguinte ao da publicación da resolución no DOG.

Oitavo.-Contra esta resolución, que esgota a vía administrativa, os interesados poderán interpoñer recurso potestativo de reposición perante o director da Axencia de Protección da Legalidade Urbanística, no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*, de conformidade co establecido na Lei 30/1992, do 26 de novembro, na redacción dada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, ou poderán impugnalas directamente ante o xulgado do contencioso-administrativo competente no prazo de dous meses contados a partir da mesma data, segundo o establecido na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa.

Santiago de Compostela, 11 de xuño de 2008.

Hipólito Pérez Novo
Director da Axencia de Protección da Legalidade
Urbanística

ANEXO I

Código do posto: OT.B01.00.000.15770.010.
Denominación do posto: secretario/a do director.
Grupo: CD.
Nivel: 18.
C. específico: 5.600,53.
Corpo ou escala: xeral.
Adscrición admóns. públ.: A12.
Formación específica: 020-641.
Dependencia: Axencia de Protección da Legalidade Urbanística.
Localidade: Santiago de Compostela.
-Código-descrición doutras administracións:
A12: adscrición indistinta a funcionarios da Xunta de Galicia, Estado, CC.AA e Administración local.
-Código-descrición das formacións específicas:
020: coñecementos informática nivel usuario.
641: para persoal doutra administración, curso de iniciación de galego (R.I.).

ANEXO II

MODELO DE SOLICITUDE

NOTA: úsese o publicado na páxina 13.156.

UNIVERSIDADE DE VIGO

Resolución do 9 de xuño de 2008 pola que se integra a Milagros Amelia Izquierdo Pazó, funcionaria do corpo de profesores titulares de escola universitaria, no corpo de profesores titulares de universidade.

A Lei orgánica 4/2007, do 12 de abril (BOE do 13), pola que se modifica a Lei orgánica 6/2001, do

21 de decembro, de universidades, na súa disposición adicional segunda, relativa aos corpos de profesores titulares de escolas universitarias e da integración dos seus membros no corpo de profesores titulares de universidade, dispón o seguinte:

«1. Para os efectos do acceso destes profesores ao corpo de profesores e profesoras titulares de universidade, os profesores titulares de escola universitaria que, no momento da entrada en vigor desta lei, posúan o título de doutor ou o obteñan posteriormente, e se acrediten especificamente no marco do previsto polo artigo 57, accederán directamente ao corpo de profesores titulares de universidade, nas súas propias prazas. Para a acreditación de profesores titulares de escola universitaria valorarase a investigación, a xestión e, particularmente, a docencia».

Solicitada por Milagros Amelia Izquierdo Pazó, funcionaria do corpo de profesores titulares de escola universitaria, a súa integración no corpo de profesores titulares de universidade, e acreditados os requisitos establecidos, esta reitoría, no uso das atribucións conferidas pola Lei orgánica de universidades e demais disposicións concordantes, resolve integrar a Milagros Amelia Izquierdo Pazó, con DNI 36030943-V, no corpo de profesores titulares de universidade, quedando adscrito ao mesmo departamento, área de coñecemento e centro en que estivese no corpo de orixe, con efectos do 30 de maio de 2008.

Contra esta resolución, que esgota a vía administrativa, poderase interpoñer recurso ante a xurisdición contencioso-administrativa, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da súa publicación no BOE, de conformidade co disposto na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa. Potestativamente, poderase interpoñer recurso de reposición ante o reitor, no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da devandita publicación, de acordo co disposto na Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, modificadora da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Vigo, 9 de xuño de 2008.

Alberto Gago Rodríguez
Reitor da Universidade de Vigo

Resolución do 9 de xuño de 2008 pola que se integra a Ramón Francisco Soto Costas, funcionario do corpo de profesores titulares de escola universitaria, no corpo de profesores titulares de universidade.

A Lei orgánica 4/2007, do 12 de abril (BOE do 13), pola que se modifica a Lei orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de universidades, na súa disposición adicional segunda, relativa ao corpos de profesores titulares de escolas universitarias e da inte-

gración dos seus membros no corpo de profesores titulares de universidade, dispón o seguinte:

«1. Para os efectos do acceso destes profesores ao corpo de profesores e profesoras titulares de universidade, os profesores titulares de escola universitaria que, no momento da entrada en vigor desta lei, posúan o título de doutor ou o obteñan posteriormente, e se acrediten especificamente no marco do previsto polo artigo 57, accederán directamente ao corpo de profesores titulares de universidade, nas súas propias prazas. Para a acreditación de profesores titulares de escola universitaria valorarase a investigación, a xestión e, particularmente, a docencia».

Solicitada por Ramón Francisco Soto Costas, funcionario do corpo de profesores titulares de escola universitaria, a súa integración no corpo de profesores titulares de universidade, e acreditados os requisitos establecidos, esta reitoría, no uso das atribucións conferidas pola Lei orgánica de universidades e demais disposicións concordantes, resolve integrar a Ramón Francisco Soto Costas, con DNI 36042881-H, no corpo de profesores titulares de universidade, quedando adscrito ao mesmo departamento, área de coñecemento e centro en que estivese no corpo de orixe, con efectos do 29 de maio de 2008.

Contra esta resolución, que esgota a vía administrativa, poderase interpoñer recurso ante a xurisdición contencioso-administrativa, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da súa publicación no *Boletín Oficial del Estado*, de conformidade co disposto na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa. Potestativamente, poderase interpoñer recurso de reposición ante o reitor, no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da dita publicación, de acordo co disposto na Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, modificadora da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Vigo, 9 de xuño de 2008.

Alberto Gago Rodríguez
Reitor da Universidade de Vigo

V. ADMINISTRACIÓN DE XUSTIZA

XULGADO DO SOCIAL NÚMERO CATRO DA CORUÑA

*Cédula de notificación de sentenza
(99/2006).*

Ana María Carrasco García, secretaria del Juzgado de lo Social número cuatro de A Coruña, doy fe,

Certifico: que neste xulgado se seguen autos número 99/2006, por instancia de Mutua Gallega de

Accidentes de Trabajo contra Luis Sánchez Seijas, *Edificaciones Orivan S.L.*, Instituto Nacional de la Seguridad Social, sobre incapacidade, nos que recaeu sentenza con data do 15 de abril de 2008 que, copiada nos particulares necesarios, di así:

Decido: que, desestimando a demanda promovida pola Mutua Gallega de Accidentes de Trabajo, representada polo letrado Sr. Torrado Oubiña contra o Instituto Nacional da Seguridade Social e Tesourería Xeral da Seguridade Social, representados pola letrada Sra. López Cancio, contra Luis Sánchez Seijas, representado por si, contra a entidade *Edificaciones Orivan, S.L.*, representado pola graduada social Sra. Prego Candal absolvo os codemandados da pretensión dirixida na súa contra.

Líbrese testemuño da presente resolución aos autos, levando o orixinal ao libro de sentenzas.

Notifíquese esta resolución ás partes, facéndolles saber que non é firme e contra esta cabe interpor recurso de suplicación perante o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, sala do social, debendo anunciálo previamente perante este xulgado do social no termo de cinco días hábiles contados a partir do día seguinte ao da súa notificación.

Así, por esta miña sentenza, pronúncioo, mándoo e o asínoo.

E para que conste, para efectos da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia* co fin de que sirva de notificación en forma a Luis Sánchez Seijas, expido e asino esta na Coruña o 10 de xuño de 2008.

Secretario xudicial
Rubricado

*Cédula de notificación de sentenza
(195/2008).*

Eu, Ana María Carrasco García, secretaria do Xulgado do Social número catro da Coruña, dou fe e certifico que neste xulgado se seguen autos número 195/2008, por instancia de Sergio Irigoyen Palacín, contra Marcos Gerpe Antelo (El Rincón Casero), sobre despedimento, nos cales recaeu sentenza con data do 5-6-2008 que, copiada nos particulares necesarios, di así:

«Resolvo que, estimando a demanda formulada por Miguel A. Nouche Ferreira, en representación de Sergio Irigoyen Palacín, contra a empresa Marcos Gerpe Antelo, debo declarar e declaro improcedente o despedimento efectuado ao demandante, Sergio Irigoyen Palacín, e condeno o demandado a que, no prazo de cinco días desde a data da notificación da sentenza, opte entre a readmisión inmediata do demandante, nas mesmas condicións que posuía con anterioridade, ou o aboamento dunha indemnización da cantidade de corenta e cinco (45) días de salario por ano de servizo máis, en ambos os casos, o abo-

amento dos salarios de tramitación desde a data do despedimento ata a notificación desta resolución.

Notifíquelles esta resolución ás partes, ás cales se lles fará saber que contra ela só cabe recurso de suplicación para ante o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, e que deberán anunciálo previamente ante este xulgado no prazo de cinco días contados a partir da notificación desta sentenza, e no propio termo, se o recorrente non goza do beneficio de xustiza gratuíta, deberá, ao anunciar o recurso, entregar xustificante acreditativo de ter consignado a cantidade obxecto de condena na conta que este xulgado ten aberta no Banesto desta cidade, co número de conta 1534 0000 60 0195/08.

E igualmente deberá, no momento de interpor o recurso, consignar a suma de 150,25 euros, en concepto de depósito especial para recorrer, na conta 1534 0000 65 0195/08.

Así, por esta miña sentenza, definitivamente xulgando en primeira instancia, pronúncioo, mándoo e asínoo».

E para que conste, para os efectos da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia* co fin de que lle sirva de notificación en forma á empresa Marcos Gerpe Antelo, expido e asino esta cédula de notificación de sentenza na Coruña o 11 de xuño de 2008.

Secretaria xudicial
Rubricado

Cédula de notificación de sentenza
(432/2006).

Ana María Carrasco García, secretaria do Xulgado do Social número catro da Coruña, dou fe.

Certifico que neste xulgado se seguen autos número 432/06 por instancia de Patricia Bello Goti contra *Agrupación Galega de Empresas Laborais* sobre salarios, nos cales se ditou sentenza con data 21-5-2008, que copiada nos particulares necesarios di así:

«Decisión: que estimando a demanda promovida por Patricia Bello Goti, representada polo letrado Sr. Fachado Barral, contra a entidade mercantil *Agrupación Galega de Empresas Laborais*, que non compareceu a xuízo, condeno a empresa a que lle aboe á demandante a suma de 2.932 euros, incrementada no dez por cento por mora do empresario.

Notifíquelles esta resolución ás partes, e fágaselles saber que non é firme e contra ela cabe interpor recurso de suplicación ante o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, Sala do Social, debendo anunciálo previamente ante este Xulgado do Social no termo de cinco días hábiles contados a partir do día seguinte da súa notificación.

Así por esta a miña sentenza, pronúncioo, mándoo e asínoo».

E para que conste, para os efectos da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia* co fin de que lle sirva de notificación en forma á empresa *Agrupación Galega de Empresas Laborais*, expido e asino esta na Coruña o 12 de xuño de 2008.

A secretaria xudicial
Rubricado

VI. ANUNCIOS

a) DA ADMINISTRACIÓN AUTÓNOMICA

VICEPRESIDENCIA DA IGUALDADE E DO BENESTAR

Resolución do 23 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se anuncia a adxudicación do contrato que ten por obxecto o servizo de restauración, limpeza e acondicionamento dos campamentos e albergues xuvenís da provincia de Pontevedra que se citan.

Esta delegación provincial, unha vez cumpridos os trámites administrativos correspondentes, resolve adxudicar o concurso que a seguir se cita:

1. Entidade adxudicadora.

a) Organismo: Delegación Provincial da Igualdade e do Benestar.

b) Dependencia que tramita o expediente: Servizo de Administración e Contratación.

c) Número de expediente: 52/2008.

2. Obxecto da contratación.

a) Descrición do obxecto:

1. Servizo de restauración, incluíndo limpeza e acondicionamento das instalacións do albergue xuvenil As Sinas en Vilanova de Arousa. Servizo de restauración e o seu transporte para unha ruta en Kaiak e dúas en embarcación tradicional.

2. Servizo de restauración incluíndo limpeza, acondicionamento, montaxe e desmontaxe das instalacións do campo de traballo Illas Cíes en Vigo, do campamento xuvenil Illa de Ons en Bueu e do campamento xuvenil Pontemarl en Forcarei.

b) Lotes: non.

c) Lugar de execución: en cada unha das instalacións relacionadas.

d) Prazo de execución: desde o 1 de xullo de 2008 ata o 15 de setembro de 2008.

3. Tramitación, procedemento e forma de adxudicación.

a) Tramitación: urxente.

b) Procedemento: aberto.

c) Forma: concurso público.

4. Orzamento base de licitación. Importe total: 424.620 € anuais, IVE incluído.

5. Adxudicación.

a) Data: 23 de maio de 2008.

b) Contratista: *Eurest Colectividades, S.A.*

c) Nacionalidade: español.

d) Importe de adxudicación: 424.620 € anuais, IVE incluído.

Vigo, 23 de maio de 2008.

Francisco Xabier Vereá Argibay
Delegado provincial de Pontevedra

CONSELLERÍA DE PRESIDENCIA, ADMINISTRACIÓN PÚBLICAS E XUSTIZA

Resolución do 12 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Ourense, pola que se dispón a notificación dos acordos de iniciación de expedientes sancionadores por infracción en materia de xogo que se citan.

De conformidade co disposto no artigo 59.5º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, notifícaselle ás persoas que a continuación se especifican, ás que non se lle puido facer por correo certificado, os acordos de iniciación de expediente sancionadores por infracción en materia de xogo; o seu número cítase no anexo.

Desígnase instrutora dos expedientes á xefa do Servizo de Asistencia Xurídica Gratuíta, Interior e Administración Local, Rosa María Novoa Vega, e secretario o xefe da Sección de Xustiza, Administración Local e Xogo, Felipe Leal Álvarez, que poden ser recusados en calquera momento da tramitación do expediente, de darse algún suposto dos que determina o artigo 29 da Lei 30/1992.

Os interesados disporán dun prazo de 15 días, contados a partir do seguinte ao da publicación desta notificación, para poder examinar os expedientes no Servizo de Asistencia Xurídica Gratuíta, Interior e Administración Local desta delegación provincial, sita na r/ Progreso, número 161-entrepantalla (Ourense), e para achegar por escrito cantas alegacións, documentos, informacións ou probas consideren convenientes en defensa dos seus dereitos, podendo recoñecer voluntariamente a súa responsabilidade, tal como establece o artigo 13 d) do Regulamento do procedemento para o exercicio da potestade sancionadora, aprobado polo Real decreto 1398/1993, do 4 agosto.

No caso en que decida non efectuar alegacións no prazo indicado, estes acordos de iniciación poderán ser considerados como propostas de resolución cos efectos previstos nos artigos 18 e 19 do Real decreto 1398/1993, do 4 de agosto, determinándose para estes efectos o importe da sanción.

Será competente para resolver os expedientes sancionadores a directora xeral de Interior, en virtude do disposto no artigo 32.1º a) da Lei 14/1985, do 23 de outubro, modificada pola Lei 3/2002, do 29 de abril, cando a sanción consista nunha multa de ata 60.000€.

Ourense, 12 de xuño de 2008.

M. Concepción Camiña Garrido
Delegada provincial de Pontevedra

Nome	DNI/NIF	Nº expediente	Precepto infrinxido	Último domicilio	Posible sanción
Joaquín Vázquez Costa	33314547-J	OU-18/08	Art. 30 e) da Lei 14/1985, do 23 de outubro	R/ Montenegro, 9, 4º, porta-I (Lugo)	Apercibimento
Juan Raña Nouche	76344403-C	OU-19/08	Art. 30 e) da Lei 14/1985, do 23 de outubro	Avda. do 18 de xullo, 61, 3º (Lugo)	Apercibimento
Serafín Vázquez Costa	33308445-Y	OU-22/08	Art. 30 e) da Lei 14/1985, do 23 de outubro	R/ Ramón Montenegro, 5, 2º (Lugo)	Apercibimento

Resolución do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Interior, pola que se notifican as resolucións dos expedientes que se relacionan, de iniciación do procedemento de revogación das autorizacións como empresas operadoras e das cancelacións das inscricións no Rexistro do Xogo de Máquinas desta consellería.

Intentada a práctica de notificación directa aos interesados, en relación cos expedientes que se relacionan no anexo, e ao non poder efectuarse, a Direc-

ción Xeral de Interior resolve, ao abeiro do disposto no artigo 59.5º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común (modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro), proceder á notificación das ditas resolucións por medio da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Os interesados poderán examinar a resolución completa no Servizo de Xogo da Dirección Xeral de Interior, sito na rúa Roma nº 25-27 de Santiago de Compostela, das 9.00 ás 14.00 h, de luns a venres.

No prazo de dez días hábiles contados desde a publicidade deste anuncio, poderán presentarse as alegacións e a documentación que se considere oportuno.

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

M^a Isabel Durantez Gil
Directora xeral de Interior

ANEXO

Empresa operadora: *Automáticos Suaran, S.L.*

CIF: B-15109606.

Último enderezo coñecido: rúa estrada da Zapateira, 1000. 15310 A Coruña.

Data da resolución: 7 de maio de 2008.

Causa da revogación: cesamento de actividade, así como capital social insuficiente.

Empresa operadora: *Recreativos Choco, S.L.*

CIF: B-36055036.

Último enderezo coñecido: rúa Illas Baleares, 32-4^a esquerda. 36203 Vigo.

Data da resolución: 7 de maio de 2008.

Causa da revogación: cesamento de actividade.

Empresa operadora: *Recreativos BF, S.L.*

CIF: B-15091689.

Último enderezo coñecido: rúa Alcalde Salorio, 22-1º A. 15010 A Coruña.

Data da resolución: 7 de maio de 2008.

Causa da revogación: cesamento de actividade.

Empresa operadora: *Recreativos Novogar, S.A.*

CIF: A-15085558.

Último enderezo coñecido: avenida da Penela, 38. 15330 Ortigueira.

Data da resolución: 7 de maio de 2008.

Causa da revogación: cesamento de actividade, así como capital social insuficiente.

Empresa operadora: *Recreativos Carballeira, S.L.*

CIF: B-32021693.

Último enderezo coñecido: rúa Río Tamega, 21-baixo. 32001 Ourense.

Data da resolución: 7 de maio de 2008.

Causa da revogación: cesamento de actividade.

CONSELLERÍA DE ECONOMÍA E FACENDA

Anuncio do 20 de xuño de 2008, do Servizo Galego de Defensa da Competencia, para os efectos de notificación do requirimento deste servizo do 5 de maio de 2008, na fase de execución do expediente sancionador S1/2007, Autoescolas de Vigo.

Intentadas as notificacións a José Collazo Veiga (Autoescola Bosco) e Jesús Manuel Soto Trabazos (Autoescola Oya) e sendo devoltas por correos as notificacións remitidas aos enderezos que constan no expediente: autoescola Bosco, Taboada Leal, 16, baixo – 36303 Vigo (Pontevedra) e Autoescola Oya, A Riña, nº 42 – 36390 Oia (Pontevedra), polas que

se lles requiría para que xustificaran o debido cumprimento da resolución sancionadora ditada polo Tribunal Galego de Defensa da Competencia no expediente S1/2007, procede acudir ao medio de notificación previsto no artigo 59.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

O citado requirimento indicaba o seguinte:

«Unha vez transcorridos os prazos de pagamento da multa, e de interposición do recurso contencioso-administrativo ante o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, requírolle para que, no prazo de dez días dende a recepción desta notificación, acredite, alternativamente:

1. Que o importe da sanción foi xa ingresado no número de conta indicado na resolución do tribunal, remitindo a este servizo copia compulsada do documento de ingreso.

2. Ou ben que foi interposto recurso contencioso-administrativo contra a citada resolución e que o Tribunal Superior de Xustiza de Galicia ditou providencia de suspensión da súa execución, circunstancias que deberán acreditarse mediante copias compulsadas do escrito de interposición do recurso e da providencia de suspensión.

No caso de non acreditar ningunha das anteriores circunstancias no prazo de 10 días, iníciarase a recadación do importe da multa en período executivo, polo procedemento de constrinximento, de acordo co establecido nos artigos 70 e seguintes do Regulamento xeral de recadación, aprobado polo Real decreto 939/2005, do 29 de xullo.

Ademais, deberá manifestar se deu cumprimento ao disposto no punto 7º da resolución ditada polo Tribunal Galego de Defensa da Competencia, relativo á exhibición da parte dispositiva da resolución nun lugar destacado na sede da autoescola durante un período de tres meses, indicando as datas de exhibición.

En relación con esta obriga, ademais do xa indicado respecto á recadación da multa en período executivo, lémbrolle que o artigo 46.6º da Lei 16/1989, do 17 de xullo, de defensa da competencia, aplicable a este procedemento, de acordo coa disposición transitoria primeira da Lei 15/2007, do 3 de xullo, establece que a desobediencia ás intimacións do tribunal será castigada conforme o establecido no Código penal.

Finalmente, comunícolle que, no exercicio das súas competencias de vixilancia e control do cumprimento puntual das resolucións ditadas polo tribunal, este Servizo Galego de Defensa da Competencia poderá solicitar información ou realizar periodicamente inspeccións presenciais nas sedes das autoescolas sancionadas, co obxecto de comprobar que cesaron as condutas prohibidas que deron lugar á resolución do tribunal.»

O que se lles notifica aos interesados mediante a presente publicación.

Santiago de Compostela, 20 de xuño de 2008.

Ángeles Vidal Ruiz

Subdirectora xeral de Apoio Técnico-Xurídico e Defensa da Competencia

CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN E INDUSTRIA

Acordo do 18 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, polo que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/260).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro (BOE nº 285), do sector eléctrico, e no título VII do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, sométese a información pública a petición da autorización administrativa da instalación eléctrica que se describe:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: avenida de Arteixo, 171, 15007 A Coruña.

Denominación: recuamento L.M.T. polígono Piadela 2ª e 3ª fase.

Situación: Bergondo e Betanzos.

Características técnicas:

Recuamento liña de media tensión aérea a subterránea en dobre circuíto desde subestación ata o centro do van dos apoios 12 e 13 da L.M.T.A. das liñas BER706 e BEG704, a 15/20 Kv de 1.501 metros de lonxitude c/u en condutor R.H.Z.1-240-3 Al coa orixe en subestación de Bergondo e final no novo apoio 12-1 para instalar. Concello de Bergondo e Betanzos.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán examinar o expediente e presentar as súas alegacións nesta delegación provincial, sita no edificio administrativo de Monelos, s/n, 15071 A Coruña, no prazo de vinte días, a partir da última publicación.

A Coruña, 18 de xuño de 2008.

José Luis Barcia Picos
Delegado provincial de A Coruña

Resolución do 29 de abril de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se autoriza, se aproba o proxecto de execución e se declara de utilidade pública, en concreto, a instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/73).

Visto o expediente para outorgamento de autorización administrativa, aprobación do proxecto de execución e declaración de utilidade pública, en concreto, da instalación que a continuación se detalla:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: avda. de Arteixo, 171-A Coruña.

Denominación: L.M.T., C.T., R.B.T., Outeiro.

Situación: Bergondo.

Características técnicas:

Liña eléctrica de media tensión aérea núa, a 15/20 kV, cunha lonxitude de 0,010 km, coa orixe no apoio nº 3 de L.M.T. PED-707, tramo en derivación a C.T. Cangas (expte.: 26632), condutor L.A. 56/54,6 mm², e final no C.T. Outeiro (proyectado).

Centro de transformación intemperie, cunha potencia de 100 kVA, e unha relación de transformación de 15.000/400-230 V.

Liña de baixa tensión aérea, cunha lonxitude de 0,426 km, coa orixe no C.T. Outeiro (proyectado), condutor tipo R.Z., e apoios de formigón. Concello de Bergondo.

Resultan os seguintes feitos:

Primeiro.-A petición someteuse a información pública por Acordo do 6 de marzo de 2007, desta delegación provincial, publicada no DOG do 30 de abril de 2007, no BOP da Coruña do 2 de abril de 2007 e no diario *La Voz de Galicia* do 16 de marzo de 2007, en aplicación do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro, polo que se aproba o regulamento de aplicación da Lei 54/1997, do 27 de novembro, do sector eléctrico.

Segundo.-Dentro do prazo establecido foron presentadas alegacións por:

Antonio Vázquez Vázquez, do predio nº 2, manifesta que o predio non é da súa propiedade.

Moisés Quiroga López, propietario do predio nº 3, solicita que o seu predio non sexa gravado coa servidume de paso dado que, segundo el, existen alternativas de trazado para que se eviten graves e certos prexuízos que minoricen o valor da súa propiedade. Manifesta pola súa vez que se as súas alegacións non son aceptadas, deberase ter en conta a importantísima diminución de valores que o seu predio sufrirá xa que a liña discorrería a todo o longo da única fronte de entrada.

Destas alegacións deuse traslado á empresa solicitante, manifestando *Unión Fenosa Distribución, S.A.*, o seguinte:

Predio nº 2, que a verdadeira propietaria é a esposa de Antonio Vázquez Vázquez, non sendo posible conseguir o nome da citada. Solicita que realice notificación individual ao nome de Antonio Vázquez Vázquez e esposa, ao enderezo que consta no expediente.

Predio nº 3, que a liña proxectada non sobrevaloraría a fronte do predio pois a afección deriva da colocación dun apoio para a colocación dun C.T. que instalará na esquina leste deste predio, correspondendo a metade do apoio ao predio nº 3. Que a liña a que se refire debe ser unha rede de baixa tensión que discorre pola fronte e que será reformada coa substitución do condutor. Que non é posible a instalación do centro de transformación no apoio a que fai referencia o alegante, por canto este apoio é o nº 3 do tramo en derivación ao centro de transformación Cangas da liña L.M.T. PED-707, no cal se proxecta a colocación do seccionador SXS. Finalmente, que os prexuízos ocasionados serán valorados, no seu momento, polo Xurado de Expropiación de Galicia.

Fundamentos de dereito.

Primeiro.-A Delegación Provincial da Consellería de Innovación e Industria da Coruña é competente para resolver este expediente con fundamento no Estatuto de autonomía de Galicia, no Real decreto 2563/1982, do 24 de xullo, sobre traspaso de funcións e servizos da Administración do Estado á Comunidade Autónoma galega en materia de industria, enerxía e minas, e no exercicio das competencias atribuídas polo Real decreto 1955/2000 e polo Decreto 36/2001, do 25 de xaneiro (DOG do 16-2-2001).

Segundo.-No expediente cúmplense os trámites que sinala o artigo 53 da citada Lei 54/1997, e os regulamentos ordenados no título VII do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro, que regula o procedemento de autorización de instalacións de enerxía eléctrica.

Terceiro.- Con relación ás alegacións presentadas cabe dicir que o trazado da liña de media tensión cumpre có indicado no artigo 57 da Lei 54/1997, do sector eléctrico e o artigo 161 do R.D. 1955/2000, do 1 de decembro, de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedemento de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, polo que non proceden as alegacións formuladas.

Ademais, cómpre sinalar que non corresponde a esta fase do procedemento realizar as valoracións derivadas dos prexuízos que aos afectados lles ocasiona o trazado desta liña eléctrica, xa que iso é competencia do Xurado da Expropiación de Galicia, logo de que ao expediente se incorporen a acta previa á ocupación e as follas de taxación coas valoracións contraditorias que presenten as partes.

De acordo co que antecede e no exercicio das competencias atribuídas.

RESOLVE:

Autorizar, aprobar o proxecto de execución e declarar de utilidade pública, en concreto, das devanditas instalacións, en que as características se axustarán en todas as súas partes ás que figuran no proxecto, e ás condicións técnicas e de seguridade establecidas nos regulamentos de aplicación.

As instalacións executaranse nun prazo non superior a un ano, contado a partir da data desta resolución.

A declaración de utilidade pública leva implícita a necesidade de ocupación dos bens ou de adquisición dos dereitos afectados e implica a urxente ocupación para os efectos do artigo 52 da Lei de expropiación.

Contra a presente resolución poderase interpoñer recurso dealzada ante o conselleiro de Innovación e Industria no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da notificación desta resolución; tamén poderá interpoñer calquera outro recurso que coide pertinente o seu dereito.

A Coruña, 29 de abril de 2008.

José Luis Barcia Picos
Delegado provincial da Coruña

Resolución do 29 de abril de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se autoriza e se aproba o proxecto de execución da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/643).

Visto o expediente para outorgamento de autorización administrativa e aprobación do proxecto de execución da instalación eléctrica que a continuación se cita:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: avenida de Arteixo, 171, 15007 A Coruña.

Denominación: L.M.T.S., C.T.C. rúa Castelao nº 5.

Situación: Betanzos.

Características técnicas:

Liña de media tensión subterránea a 15/20 kV, de 178 m de lonxitude en condutor R.H.Z.1 de 240 mm² A1, coa orixe e final na L.M.T.S. existente entre os CC.TT. Rosalía de Castro-Hotel e Caldas das Barras, pasando polo novo C.T. manobra exterior na rúa Castelao nº 5. Concello de Betanzos.

Cumpridos os trámites ordenados na Lei 54/1997, do 27 de novembro (BOE nº 285), do sector eléctrico, e no título VII, capítulo II, do Real decre-

to 1955/2000, do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, esta delegación provincial resolve:

Autorizar e aprobar o proxecto de execución das devanditas instalacións, cuxas características se axustarán en todas as súas partes ás que figuran nel e ás condicións técnicas e de seguridade establecidas nos regulamentos de aplicación.

As instalacións executaranse nun prazo non superior a un ano, contado a partir da data desta resolución.

Contra esta resolución poderase interpoñer recurso de alzada ante o conselleiro de Innovación e Industria no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da notificación desta resolución; tamén se poderá interpoñer calquera outro recurso que se considere pertinente ao seu dereito.

A Coruña, 29 de abril de 2008.

José Luis Barcia Picos
Delegado provincial da Coruña

Resolución do 8 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se autoriza e se aproba o proxecto de execución da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/222-2, 7045 A.T.).

Visto o expediente para outorgamento de autorización administrativa e aprobación do proxecto de execución da instalación eléctrica que a continuación se cita:

Solicitante: BEGASA.

Domicilio social: rúa Cidade de Viveiro, 4, 27002 Lugo.

Denominación: peche de anel C.T. Hermida 1-2423 e C.T. vivendas sociais-4981.

Situación: concello de Lourenzá.

Características técnicas:

L.M.T.S. a 20 kV con orixe nunha cela existente do C.T.C. Hermida e final nunha cela existente no C.T.C. vivendas sociais, en canalización existente cunha lonxitude de 1.160 metros en condutor tipo R.H.Z.-150.

Cumpridos os trámites ordenados na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro, sobre autorización de instalacións eléctricas, esta delegación provincial resolve

Autorizar e aprobar o proxecto de execución das devanditas instalacións, cuxas características se axustarán en todas as súas partes ás que figuran nel e ás condicións técnicas e de seguridade establecidas nos regulamentos de aplicación e nos condicionados establecidos polos ministerios, organismos ou corporacións que constan no expediente.

Contra esta resolución poderase interpoñer recurso de alzada ante o conselleiro de Innovación e Industria no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da notificación desta resolución; tamén se poderá interpoñer calquera outro recurso que se considere pertinente ao seu dereito.

Lugo, 8 de maio de 2008.

Ramón Jesús Cortés Máñez
Delegado provincial de Lugo

Resolución do 8 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/301-2, 7109 A.T.).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: BEGASA.

Domicilio social: Cidade de Viveiro, 4-1º, 27002 Lugo.

Denominación: soterramento de tramo de L.M.T.A. dobre circuíto L.M.T. Espiñeirido.

Situación: concello de Cervo.

Características técnicas:

-L.M.T.A. a 20 kV sobre apoios tipo Acacia-C, con condutor LA-110 e lonxitude 54 m con orixe en final en dous apoios existentes de L.M.T.A. de dobre circuíto LA-110 existente.

-L.M.T.S. a 20 kV baixo tubo con orixe e final en dúas dobres conversións aero-subterránea para soterramento da L.M.T. dobre circuíto en condutor R.H.Z.-150 nunha lonxitude de 195 m.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións nesta delegación provincial, no prazo de vinte días.

Lugo, 8 de maio de 2008.

Ramón Jesús Cortés Máñez
Delegado provincial de Lugo

Resolución do 8 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 07/302-2,7114 A.T.).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: BEGASA.

Domicilio social: rúa Cidade de Viveiro, nº 4-1º, 27002 Lugo.

Denominación: adecuación de punto de conexión de M.T. en C.T.C. 09488 N. Sra. Carme, 42 para subm. El. en r/ Rosalía de Castro Esq. Curros Enríquez.

Situación: concello de Burela.

Características técnicas:

-Adecuación de C.T. 09488 N. Sra. Carme, 42 existente de 630 kVA e relación de transformación 20.000/400-230 V, mediante instalación dunha nova cela de protección homopolar que constituirá o punto de conexión dunha L.M.T. particular (para alimentación dun C.T. particular de 400 kVA) coas seguintes actuacións:

-Instalación de cela de protección homopolar para protección de L.M.T. particular, de tipo modular, baixo envolvente metálica con illamento en gas SF₆.

-Instalación de fusibles de protección de intensidade nominal 25 A na mencionada cela.

-Instalación de terminacións interiores para condutor 12/20 kV de 150 mm² aluminio.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións nesta delegación provincial, no prazo de vinte días.

Lugo, 8 de maio de 2008.

Ramón Jesús Cortés Máñez
Delegado provincial de Lugo

Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Lugo, pola que se autoriza e se aproba a instalación eléctrica L.M.T., C.T. e R.B.T. nas Penas e A Forxa, no concello de Guitiriz. (Expediente 12/2005 A.T.).

Visto o expediente para outorgamento de autorización administrativa e aprobación do proxecto de execución das instalacións eléctricas que a continuación se detallan:

Denominación: L.M.T., C.T. e R.B.T. nas Penas e A Forxa.

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: avenida Arteixo 171-A Coruña.

Finalidade: mellorar a calidade da subministración eléctrica na zona.

Características técnicas principais:

1-Liña de media tensión aérea núa a 20 kV, cunha lonxitude de 0,360 km, con orixe na L.M.T.A. TEX705 (Guitiriz), condutor tipo A-56 e final no C.T.C. proxectado das Penas-A Forxa.

2-Liña de media tensión subterránea a 15 kV, cunha lonxitude de 0,015 km, con orixe no apoio nº 5 da L.M.T. aérea proxectada, condutor tipo R.H.V.12/20 kV, e final no C.T. proxectado.

3-Centro de transformación a pé de poste no lugar da Forxa, cunha potencia de 160 kVA, e unha relación de transformación de 15.000/400-230 V.

4-Liña de baixa tensión aérea, con orixe na L.M.T. subterránea proxectada, condutor tipo R.Z.-0,6/1 kV, e apoios de formigón.

5-Liña de baixa tensión subterránea, con orixe no C.T. proxectado da Forxa, e condutor tipo R.V.-0,6/1 kV.

Visto que durante o prazo en que se someteu o expediente ao trámite de información pública non se presentou ningunha alegación.

A empresa *Unión Fenosa Distribución* comunica a esta delegación con data 2 de abril de 2008 que chegou a un acordo amigable con Luis Carballeira Campelo e solicita a renuncia á declaración, en concreto, da utilidade pública desta instalación eléctrica.

A solicitude de desistencia axústase aos requisitos e supostos establecidos no artigo 91 da Lei 30/1992, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro. Así mesmo, Luis Carballeira Campelo non instou, no prazo que se lle outorgou para o efecto, a continuación do procedemento de declaración, en concreto, de utilidade pública desta liña eléctrica para os efectos de iniciar o procedemento expropiatorio.

Cumpridos os trámites ordenados na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no título VII do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro, polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, esta delegación provincial resolve:

1. Aceptar a desistencia efectuada pola empresa *Unión Fenosa Distribución, S.A.* para declarar, en concreto, a utilidade pública da instalación eléctrica L.M.T., C.T., R.B.T. As Penas e A Forxa.

2. Autorizar e aprobar o proxecto de execución e os seus anexos, das devanditas instalacións, cuxas características se axustarán en todas as súas partes

ás que figuran nel e ás condicións técnicas e de seguridade establecidas nos regulamentos de aplicación e nos condicionados establecidos polos ministerios, organismos ou corporacións que constan no expediente.

Esta autorización outórgase sen prexuízo de terceiros e independentemente das autorizacións, licenzas ou permisos de competencia municipal, provincial ou outros necesarios para a realización das obras das instalacións autorizadas.

O prazo para a execución das instalacións que se autorizan será de doce meses, contados a partir da data de notificación/publicación desta resolución.

Contra a presente resolución, que non pon fin á vía administrativa, poderase interpoñer recurso de alzada ante o conselleiro de Innovación e Industria no prazo dun mes contado a partir do día seguinte ao da súa notificación/publicación, tamén se poderá interpoñer calquera outro recurso que se considere pertinente.

Lugo, 13 de maio de 2008.

Ramón Jesús Cortés Máñez
Delegado provincial de Lugo

Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/226-4).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no artigo 125 do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: travesía de Vigo 204, 36207 Vigo.

Denominación: L.A.T. 66 kV Mourente-San Xurxo, enterramento na subestación de Mourente.

Situación: concello de Pontevedra.

Características técnicas: liña de alta tensión subterránea a 66 kV, dobre circuíto, con condutor tipo R.H.Z, de 242 metros de lonxitude por circuíto, con orixe no apoio paso aerosubterráneo nº 1 bis proxectado e final na subestación de Mourente, Pontevedra.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións, nesta delegación provincial, rúa Eduardo Pondal 64, 36071 Pontevedra, no prazo de vinte

días. Así mesmo, e durante o mencionado prazo, tamén se poderá examinar o proxecto da instalación.

Pontevedra, 13 de maio de 2008.

Montserrat Prado Cores
Delegada provincial de Pontevedra

Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/227-4).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no artigo 125 do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: travesía de Vigo 204, 36207 Vigo.

Denominación: L.A.T. 66 kV Mourente-Ponte Sampaio, enterramento na subestación Mourente.

Situación: concello de Pontevedra.

Características técnicas: liña de alta tensión subterránea a 66 kV, dobre circuíto, con condutor tipo R.H.Z, de 352 metros de lonxitude por circuíto, con orixe no apoio paso aerosubterráneo nº 326 bis proxectado e final na subestación de Mourente, Pontevedra.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións, nesta delegación provincial, rúa Eduardo Pondal 64, 36071 Pontevedra, no prazo de vinte días. Así mesmo, e durante o mencionado prazo, tamén se poderá examinar o proxecto da instalación.

Pontevedra, 13 de maio de 2008.

Montserrat Prado Cores
Delegada provincial de Pontevedra

Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/237-4).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no artigo 125 do Real decreto 1955/2000,

do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: travesía de Vigo 204, 36207 Vigo.

Denominación: L.M.T.S., C.T. rúa Cordón Interior.

Situación: rúa Cordón Interior (Pontevedra).

Características técnicas: L.M.T. subterránea a 20 kV condutor tipo R.H.Z. de 47 metros de lonxitude, con orixe na L.M.T. MUR806 (Pontevedra) entre os CC.TT. Leandro do Río e rúa Cordón e final neste unha vez que entre e saia do C.T. proxectado. Centro de transformación de 250 kVA, R.T. 20 V/400-230 V, situado na rúa Cordón Interior, Pontevedra.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións, nesta delegación provincial, rúa Eduardo Pondal 64, 36071 Pontevedra, no prazo de vinte días. Así mesmo, e durante o mencionado prazo, tamén se poderá examinar o proxecto da instalación.

Pontevedra, 13 de maio de 2008.

Montserrat Prado Cores
Delegada provincial de Pontevedra

Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/238-4).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no artigo 125 do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: travesía de Vigo 204, 36207 Vigo.

Denominación: L.M.T.S., C.T. rúa Ricardo Portela.

Situación: concello de Pontevedra.

Características técnicas: L.M.T. subterránea a 20 kV con condutor tipo R.H.Z. de 19 metros de lonxitude, con orixe na L.M.T. MUR803 (Pontevedra IV) entre os CC.TT. Ricardo Portela e Pedra do Lagarto I, e final nes-

te unha vez que entre e saia do C.T. proxectado. Centro de transformación de 400 kVA, R.T. 20 kV/400-230 V, situado na rúa Ricardo Portela (Pontevedra).

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións, nesta delegación provincial, rúa Eduardo Pondal 64, 36071 Pontevedra, no prazo de vinte días. Así mesmo, e durante o mencionado prazo, tamén se poderá examinar o proxecto da instalación.

Pontevedra, 13 de maio de 2008.

Montserrat Prado Cores
Delegada provincial de Pontevedra

Resolución do 13 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se somete a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita. (Expediente IN407A 08/241-4).

Para os efectos previstos na Lei 54/1997, do 27 de novembro, e no artigo 125 do Real decreto 1955/2000, do 1 de decembro (BOE nº 310), polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de enerxía eléctrica, sométese a información pública a petición de autorización da instalación eléctrica que se cita:

Solicitante: *Unión Fenosa Distribución, S.A.*

Domicilio social: travesía de Vigo 204, 36207 Vigo.

Denominación: L.M.T., C.T. O Outeiro.

Situación: concello de Sanxenxo.

Características técnicas: L.M.T. subterránea a 20 kV con condutor tipo R.H.Z. de 588 metros de lonxitude, con orixe e final no apoio proxectado CH-630/9 (paso aero subterráneo) na L.M.T.A. VLG807 Vilalonga-A Carabuxeira unha vez que entre e saia do C.T. proxectado. Centro de transformación de 630 kVA, R.T. 20 kV/400-230 V, situado no Outeiro, Sanxenxo. Retensado de 176 metros da L.M.T.A. Vilalonga-A Carabuxeira.

Todas aquelas persoas ou entidades que se consideren afectadas poderán presentar as súas alegacións, nesta delegación provincial, rúa Eduardo Pondal 64, 36071 Pontevedra, no prazo de vinte días. Así mesmo, e durante o mencionado prazo, tamén se poderá examinar o proxecto da instalación.

Pontevedra, 13 de maio de 2008.

Montserrat Prado Cores
Delegada provincial de Pontevedra

Resolución do 28 de maio de 2008, da Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas, pola que se outorga a Gas Galicia SDG, S.A., a autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Cerceda (A Coruña).

Examinado o expediente instruído por instancia da empresa *Gas Galicia SDG, S.A.*, con enderezo para efectos de notificacións en edificio Área Central, local 31 HIJ, 15707 Santiago de Compostela (A Coruña), resultan os seguintes

Antecedentes de feito.

Primeiro.-O 13 de marzo de 2008, a empresa *Gas Galicia SDG, S.A.* solicitou, ao abeiro da Lei 34/1998, do 7 de outubro, do sector de hidrocarburos, e do Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de gas natural, a autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Cerceda (A Coruña), para cuxo efecto presentou o preceptivo proxecto básico.

Segundo.-O 11 de abril de 2008, a Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas resolveu someter a información pública esta solicitude, de conformidade co establecido no Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, sendo publicada esta resolución no DOG do 16/5/2008, no BOP da Coruña do 6-5-2008 e nos diarios *La Voz de Galicia* e *La Opinión de A Coruña* do 17-5-2008. Esta resolución tamén estivo exposta ao público no taboleiro de edictos do Concello de Cerceda durante o prazo de vinte días, desde o 17 de abril ata o 10 de maio de 2008.

Durante o período de información pública non se presentaron alegacións.

As características básicas das instalacións son as seguintes:

Nunha primeira fase o gas será entregado por unha planta de gas natural licuado (GNL), que se instalará no polígono industrial do Acevedo, no concello de Cerceda. Posteriormente, cando se atope en operación o gasoduto que transportará gas á central térmica de Meirama, o gas será entregado desde o punto de entrega de gas natural (PEGN) que se situará nas inmediacións da central térmica de Meirama. A rede avanzará cara ao centro urbano desde o PEGN seguindo a AC-523.

A rede proxectada estará formada por unha rede básica de distribución e unha rede secundaria de distribución, ambas en rango MOP (máxima presión de operación) $2 < P = 5$ bar. A rede básica de distribución partirá da planta de GNL ata chegar ás inmediacións do núcleo urbano de Cerceda. Desta rede básica partirán outras redes de menor diámetro (menor de 160 mm) cara aos distintos puntos de consumo.

Esta rede deséñase en polietileno de alta densidade PE 100 SDR 17,6 de diámetro variable de DN200 a DN63, segundo necesidades. A lonxitude prevista para a rede proxectada é de 6.575 m aproximadamente, dos cales 4.393 m corresponden á rede básica e 2.182 m á rede secundaria.

O orzamento ascende á cantidade de setecentos sesenta e un mil douscentos sesenta e catro euros con dous céntimos (761.264,02 €).

Terceiro.-O proxecto de autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Cerceda (A Coruña) recibiu o informe favorable, con data 23 de maio de 2008, da Delegación Provincial da Consellería de Innovación e Industria da Coruña.

Fundamentos de dereito.

Primeiro.-A Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas é a competente para resolver este expediente con fundamento no Estatuto de autonomía de Galicia, no Real decreto 2563/1982, do 24 de xullo, no Decreto 132/1982, do 4 de novembro, e no Decreto 231/2006, do 23 de novembro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Innovación e Industria, en relación coa Lei 34/1998, do 7 de outubro, e co Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro.

Segundo.-No expediente instruído para o efecto cumpríronse os trámites regulamentarios.

Por todo o anterior, debe accederse ao solicitado pola empresa *Gas Galicia SDG, S.A.* e, por conseguinte, proceder a outorgar a autorización administrativa previa de referencia, de acordo coas características básicas das instalacións reflectidas no punto segundo dos antecedentes, correspondentes ao termo municipal de Cerceda (A Coruña).

Vistos os preceptos legais citados e os demais de pertinente e xeral aplicación, esta dirección xeral

RESOLVE:

Outorgarlle á empresa *Gas Galicia SDG, S.A.* a autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Cerceda (A Coruña).

A presente autorización administrativa previa axustarase a cantas prescricións se establecen na Lei 34/1998, do 7 de outubro, no Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, e en cantas outras disposicións se ditasen ou ditadas sobre a subministración de combustibles, así como ás seguintes condicións:

Primeira.-*Gas Galicia SDG, S.A.* constituirá no prazo de dous meses contados desde o momento do outorgamento da autorización, unha fianza por valor de 15.225,28 €, importe do 2% do orzamento das instalacións, para garantir o cumprimento das súas obrigas, conforme o previsto no artigo 73, punto 4,

da Lei 34/1998, de 7 de outubro, e no artigo 82 do Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro. Esta fianza constituirase na Caixa Xeral de Depósitos da Consellería de Economía e Facenda da Xunta de Galicia, en calquera das formas sinaladas no artigo 11, punto 3, do Decreto 1775/1967, do 22 de xullo, sobre o réxime de instalación, ampliación e traslado de industrias, e será devolta unha vez se formalice a acta de posta en marcha das instalacións.

Segunda.-Dentro do prazo de seis meses, contados a partir da data de publicación desta resolución no DOG, *Gas Galicia SDG, S.A.* deberá solicitar á Consellería de Innovación e Industria da Xunta de Galicia a aprobación do proxecto de execución das instalacións, presentando o proxecto detallado das mesmas, e debendo cumprirse, en todo caso, os prazos previstos no proxecto de autorización administrativa previa, podendo tales prazos ser prorrogados por causa xustificada, logo de correspondente solicitude acompañada da xustificación técnica ou a exposición da causa de forza maior causante da demora.

Terceira.-As instalacións e as súas montaxes deberán cumprir as disposicións e normas técnicas que en xeral sexan de aplicación e, en particular, o Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, o Real decreto 919/2006, do 28 de xullo, polo que se aproba o regulamento técnico de distribución e utilización de combustibles gasosos e as súas instrucións técnicas complementarias, as normas para a súa aplicación ou complementarias, así como cantas as substitúan ou se diten a nivel estatal ou desta Comunidade Autónoma, e deberán preverse para responder aos avances tecnolóxicos no eido do gas e lograr abastecementos flexibles e seguros.

Cuarta.-O distribuidor deberá manter unha subministración correcta e un axeitado e eficiente servizo de mantemento das instalacións, reparación de avarías, reclamacións e, en xeral, de atención aos usuarios, sendo responsable da conservación e do bo funcionamento das instalacións.

Quinta.-A determinación das tarifas de venda de gas rexerese polas disposicións vixentes en cada momento sobre a materia, de acordo co capítulo VII da Lei 34/1998, do 7 de outubro, do sector de hidrocarburos.

Sexta.-*Gas Galicia SDG, S.A.* poderá transferir en calquera momento a autorización, requiríndose a autorización previa da Consellería de Innovación e Industria da Xunta de Galicia, e subrogándose o novo titular en todas as obrigas e dereitos do transmitente derivados da autorización.

Sétima.-A autorización outórgase sen prexuízo de terceiros e independentemente das autorizacións ou licenzas de competencia, doutros organismos ou entidades públicas, necesarias para realizar as instalacións autorizadas.

Oitava.-A Administración reserva para si o dereito a deixar sen efecto a presente autorización por calquera das causas sinaladas no artigo 34 do Decre-

to 1775/1967, do 22 de xullo, por incumprimento das condicións estipuladas, pola facilitación de datos inexactos ou por calquera outra causa legal ou regulamentaria que así o prevega.

Contra a presente resolución, que non pon fin á vía administrativa, poderá interporse, de ser o caso, recurso de alzada ante o conselleiro de Innovación e Industria, no prazo dun mes a partir do día seguinte á súa notificación.

Santiago de Compostela, 28 de maio de 2008

Anxo Ramón Calvo Silvosa
Director xeral de Industria, Enerxía e Minas

Resolución do 4 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas, pola que se outorga a Gas Galicia SDG, S.A., a autorización administrativa previa da rede de distribución de gas natural no termo municipal de Ponte Caldelas (Pontevedra), e se aproba o seu proxecto de execución.

Examinado o expediente instruído por instancia da empresa *Gas Galicia SDG, S.A.*, con enderezo para efectos de notificacións en r/Lisboa, Edificio Área Central, Local 31-HIJ, 15707-Santiago de Compostela (A Coruña), resultan os seguintes,

Antecedentes de feito.

Primeiro.-O 28 de xuño de 2007, a empresa *Gas Galicia SDG, S.A.* solicitou, ao abeiro da Lei 34/1998, do 7 de outubro, do sector de hidrocarburos, e do Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, polo que se regulan as actividades de transporte, distribución, comercialización, subministración e procedementos de autorización de instalacións de gas natural, a autorización administrativa previa e a aprobación do proxecto de execución das instalacións de distribución de gas natural no termo municipal de Ponte Caldelas (Pontevedra), para o que presentou o preceptivo proxecto das instalacións.

As características básicas das instalacións son as seguintes:

A rede de gas proxectada terá o seu inicio na rede existente no Polígono Industrial do Campiño, no termo municipal de Pontevedra. Desde este punto de entrega subministrárase gas natural á rede en media presión B (MPB) proxectada.

Desde o punto de inicio, a rede de subministración de gas ao Parque Empresarial da Reigosa divídese en dous ramais: un en polietileno PE-100 SDR 11 de 160 mm de diámetro que discorre inicialmente en dirección sur, con diversas ramificacións, e outro en polietileno PE-100 SDR 11 de 63 mm de diámetro que discorre en dirección este, ao longo da estrada PO-0004.

Presión de distribución: media presión B (MPB).

Lonxitude total da rede: 2.762,39 metros.

O orzamento ascende á cantidade de cento catro mil oitocentos cincuenta e cinco euros con vinte e sete céntimos (104.855,27 €).

Segundo.-De conformidade co establecido no citado Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, a Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas ditou resolución, con data do 26 de outubro de 2007, pola que se someteu a información pública a solicitude de autorización administrativa e a aprobación do proxecto de referencia, que se publicou no DOG de 20-11-2007, no BOP de Pontevedra do 19-11-2007, no *Diario de Arousa* do 13-11-2007 e en *La Voz de Galicia* do 22-11-2007.

Esta resolución tamén estivo exposta ao público no taboleiro de edictos do concello de Ponte Caldelas, no período comprendido entre o 16 de abril e o 9 de maio de 2008.

Durante o período de información pública non se presentaron alegacións.

Terceiro.-O 11 de decembro de 2007 a Delegación Provincial da Consellería de Innovación e Industria de Pontevedra emitiu informe favorable do proxecto de referencia.

Fundamentos de dereito.

Primeiro.-A Dirección Xeral de Industria, Enerxía e Minas é a competente para resolver este expediente con fundamento no Estatuto de autonomía de Galicia, no Real decreto 2563/1982, do 24 de xullo, sobre traspaso de funcións e servizos da Administración do Estado á Comunidade Autónoma de Galicia en materia de industria, enerxía e minas, no Decreto 132/1982, do 4 de novembro, sobre asunción de competencias en materia de industria, enerxía e minas e a súa asignación á Consellería de Industria, Enerxía e Comercio, e no Decreto 231/2006, do 23 de novembro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Innovación e Industria, en relación coa Lei 34/1998, do 7 de outubro, e co Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro.

Segundo.-O citado proxecto cumpre coas exixencias regulamentarias fixadas no Real decreto 919/2006, do 28 de xullo, polo que se aproba o Regulamento técnico de distribución e utilización de combustibles gasosos e as súas instrucións técnicas complementarias IGC 01 a 11.

Terceiro.-No expediente instruído para o efecto cumpríronse os trámites regulamentarios.

Vistos os preceptos legais citados e os demais de pertinente e xeral aplicación, esta dirección xeral,

RESOLVE:

-Outorgar á empresa *Gas Galicia SDG, S.A.* a autorización administrativa previa das instalacións de

distribución de gas natural no termo municipal de Ponte Caldelas (Pontevedra) e aprobar o seu proxecto de execución, de acordo coas seguintes condicións:

Primeira.-*Gas Galicia SDG, S.A.* constituirá no prazo de dous meses, contados desde o momento do outorgamento da autorización, unha fianza por valor de 2.097,11 €, importe do 2% do orzamento das instalacións, para garantir o cumprimento das súas obrigas, conforme o previsto no artigo 73, número 4º da Lei 34/1998, do 7 de outubro, e no artigo 82 do Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro.

Esta fianza constituirase na Caixa Xeral de Depósitos da Consellería de Economía e Facenda da Xunta de Galicia, en calquera das formas sinaladas no artigo 11, número 3º do Decreto 1775/1967, do 22 de xullo, sobre o réxime de instalación, ampliación e traslado de industrias, e será devolta unha vez se formalice a acta de posta en marcha das instalacións.

Segunda.-As instalacións e as súas montaxes deberán cumprir as disposicións e normas técnicas que en xeral sexan de aplicación e, en particular, as correspondentes ao Real decreto 1434/2002, do 27 de decembro, ao Regulamento técnico de distribución e utilización de combustibles gasosos coas súas instrucións técnicas complementarias e as normas que os cumprimentan, regulamentos electrotécnicos, normas UNE e demais normativa e directrices vixentes, así como cantas as substitúan ou se diten a nivel estatal ou desta comunidade, e deberán preverse para responder aos avances tecnolóxicos no eido do gas e lograr abastecementos flexibles e seguros.

Terceira.-O prazo para a posta en marcha das instalacións que se autorizan será de seis meses a partir da data desta resolución.

Cuarta.-As instalacións que se autorizan realizáranse de acordo coas especificacións e planos que figuran no proxecto presentado pola empresa distribuidora (visado polo Colexio Oficial de Enxeñeiros Industriais de Galicia con nº de rexistro 461/07 e data 30-5-2007) e subscrito polo enxeñeiro industrial Alfonso Vázquez Varela.

Quinta.-Unha vez construídas as instalacións autorizadas, a Delegación Provincial da Consellería de Innovación e Industria de Pontevedra inspeccionará a totalidade das obras e montaxes afectadas.

Previo ao levantamento da acta de posta en marcha, solicitará á empresa distribuidora os ensaios e probas oportunas, así como o certificado de dirección e terminación de obra, asinado por técnico competente e visado polo colexio oficial correspondente, no que conste que a construción e montaxe das instalacións se efectuaron de acordo co proxecto correspondente, acreditando, así mesmo, expresamente, o cumprimento das condicións técnicas e prescricións regulamentarias de aplicación.

Sexta.-*Gas Galicia SDG, S.A.* deberá iniciar a subministración de gas no prazo dun mes contado a partir da data na que a delegación provincial formalice a acta de posta en marcha.

Sétima.-A autorización outórgase sen prexuízo de terceiros e independentemente das autorizacións ou licenzas de competencia doutros organismos ou entidades públicas, necesarios para realizar as instalacións aprobadas.

Oitava.-A Administración resérvase o dereito a deixar sen efecto a presente autorización por calquera das causas sinaladas no artigo 34, número 1º do Decreto 1775/1967, do 22 de xullo, por incumprimento das condicións estipuladas, pola facilitación de datos inexactos ou por calquera outra causa legal ou regulamentaria que así o prevexa.

Contra a presente resolución, que non pon fin á vía administrativa, poderá interperse, se é o caso, recurso de alzada ante o conselleiro de Innovación e Industria, no prazo dun mes a partir do día seguinte á súa notificación.

Santiago de Compostela, 4 de xuño de 2008.

Anxo R. Calvo Silvosa

Director xeral de Industria, Enerxía e Minas

CONSELLERÍA DO MEDIO RURAL

Resolución do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se anuncian as bases definitivas da zona de concentración parcelaria de Dodro-Laíño II (Dodro-A Coruña).

Ponse en coñecemento dos interesados na concentración parcelaria da zona de Dodro-Laíño II (Dodro-A Coruña), declarada de utilidade pública e urxente execución polo Decreto 248/2001, do 20 de setembro (DOG nº 196, do 9 de outubro de 2001), que a xunta local da zona, na súa reunión do 29 de maio de 2008, unha vez introducidas as modificacións oportunas, á vista do resultado da enquisa das bases provisionais, aprobou as bases definitivas, que serán notificadas individualmente a cada un dos afectados e que estarán expostas ao público no Concello de Dodro e na zona, durante o prazo de trinta días naturais, de conformidade co que determina a Lei 10/1985, do 14 de agosto, de concentración parcelaria para Galicia, modificada pola Lei 12/2001, do 10 de setembro.

Os documentos que se poden examinar no concello refírense á determinación do perímetro (predios da periferia que se incluíron e excluían, superficies que se exceptúan por seren de dominio público e a relación de predios excluídos), á clasificación de terras e a fixación de coeficientes que servirán de base para facer as compensacións que sexan necesarias e á determinación de propietarios e titulares de

gravames e outras situacións xurídicas das cales se declara formalmente a súa titularidade.

Contra estas bases os interesados poderán interpoñer recurso de alzada ante o conselleiro do Medio Rural dentro do prazo de trinta días, contados desde a notificación persoal ou publicación substitutiva, na delegación provincial desta consellería (edificio administrativo, praza Luís Seoane, s/n, 6º andar, A Coruña), nas oficinas centrais da consellería (San Caetano, s/n, Santiago de Compostela) ou en calquera das dependencias ás que fai referencia o artigo 38.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro.

A Coruña, 4 de xuño de 2008.

Olga María García Agra

Delegada provincial da Coruña

Resolución do 9 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador MON-PO0024/2008-CSA.

De conformidade co disposto no artigo 59.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, notifícase á persoa que no anexo se menciona a incoación do expediente sancionador por infracción en materia de montes, ao non ser posible a súa notificación a través do servizo de correos.

Concédeselle ao interesado un prazo de quince días para que poida examinar o expediente así como formular as alegacións que estime axeitadas, conforme o establecido no artigo 13.2º do Regulamento do procedemento para o exercicio da potestade sancionadora aprobado polo Real decreto 1398/1993, do 4 de agosto, xa que de non efectuar as alegacións no prazo indicado, o acordo de incoación poderá ser considerado como proposta de resolución.

Pontevedra, 9 de xuño de 2008.

Gonzalo Constenla Bergueiro
Delegado provincial

ANEXO

Expediente: MON-PO-0024/2008-CSA.

Denunciado: *Maderas Amoeiro, S. L.*

Ultimo enderezo coñecido: Cornoces, 44-Amoeiro (Ourense).

Feito denunciado: corta de árbores sen autorización. Preceptos infrinxidos: incumprimento do artigo 67 h) da Lei 43/2003, do 21 de novembro, de montes.

Precepto sancionador: artigo 74 a) da citada Lei 43/2003.

Sanción: 500 euros.

Resolución do 11 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador INC-PO-0074/2008-VNA.

De conformidade co disposto no artigo 59.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, notifícaselle á persoa que no anexo se menciona a incoación do expediente sancionador por infracción en materia de incendios forestais, ao non ser posible a súa notificación a través do servizo de correos.

Concédeselle ao interesado un prazo de quince días para que poida examinar o expediente así como formular as alegacións que estime axeitadas, conforme o establecido no artigo 13.2º do Regulamento do procedemento para o exercicio da potestade sancionadora aprobado polo Real decreto 1398/1993, do 4 de agosto, xa que de non efectuar as alegacións no prazo indicado, o acordo de incoación poderá ser considerado como proposta de resolución.

Pontevedra, 11 de xuño de 2008.

Gonzalo Constenla Bergueiro
Delegado provincial de Pontevedra

ANEXO

Expediente: INC-PO-0074/2008-VNA.
Denunciado: Miguel Ángel Maquieira Fernández.
Último enderezo coñecido: Casaldarado, nº 78, Lérez, Pontevedra.
Feito denunciado: vehículo abandonado en masa forestal.
Preceptos infrinxidos: incumprimento do artigo 67 n) da Lei 43/2003, do 21 de novembro, de montes.
Precepto sancionador: artigo 74 a) da citada Lei 43/2003.
Sanción: 300 euros.

Resolución do 11 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador INC-PO-0075/2008-LSA.

De conformidade co disposto no artigo 59.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, notifícaselle á persoa que no anexo se menciona a incoación do expediente sancionador por infracción en materia de incendios forestais, ao non ser posible a súa notificación a través do servizo de correos.

Concédeselle ao interesado un prazo de quince días para que poida examinar o expediente así como formular as alegacións que estime axeitadas, conforme o establecido no artigo 13.2º do regulamento do procedemento para o exercicio da potestade sancionadora aprobado polo Real decreto 1398/1993, do 4

de agosto, xa que de non efectuar as alegacións no prazo indicado, o acordo de incoación poderá ser considerado como proposta de resolución.

Pontevedra, 11 de xuño de 2008.

Gonzalo Constenla Bergueiro
Delegado provincial de Pontevedra

ANEXO

Expediente: INC-PO-0075/2008-LSA.
Denunciado: Benito Vázquez Núñez.
Último enderezo coñecido: Cruceiro Vello, 1-Ribadumia.
Feito denunciado: queima sen autorización.
Preceptos infrinxidos: incumprimento do artigo 67 e) da Lei 43/2003, do 21 de novembro, de montes.
Precepto sancionador: artigo 74 a) da citada Lei 43/2003.
Sanción: 300 euros.

Resolución do 11 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se notifica a incoación do expediente sancionador INC-PO-0084/2008-VNA.

De conformidade co disposto no artigo 59.4º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, notifícaselle á persoa que no anexo se menciona a incoación do expediente sancionador por infracción en materia de incendios forestais, ao non ser posible a súa notificación a través do servizo de correos.

Concédeselle ao interesado un prazo de quince días para que poida examinar o expediente así como formular as alegacións que estime axeitadas, conforme o establecido no artigo 13.2º do Regulamento do procedemento para o exercicio da potestade sancionadora aprobado polo Real decreto 1398/93, do 4 de agosto, xa que de non efectuar as alegacións no prazo indicado, o acordo de incoación poderá ser considerado como proposta de resolución.

Pontevedra, 11 de xuño de 2008.

Gonzalo Constenla Bergueiro
Delegado provincial de Pontevedra

ANEXO

Expediente: INC-PO-0084/2008-VNA.
Denunciado: Grúas y Asistencia, S. L.
Último enderezo coñecido: avda. de Vigo, 88 baixo, Chapela, Redondela.
Feito denunciado: vehículo abandonado en masa forestal.
Preceptos infrinxidos: incumprimento do artigo 67 n) da Lei 43/2003, de 21 de novembro, de montes.
Precepto sancionador: artigo 74 a) da citada Lei 43/2003.
Sanción: 300 euros.

Edicto do 2 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, relativo á iniciación de expediente de clasificación como veciñal en man común do monte coa denominación da Fenteira a favor dos veciños da parroquia de Puga, no concello de Toén (Ourense), e se abre un período dun mes para a práctica de alegacións.

O Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, en sesión do 22 de abril de 2008, acordou iniciar os trámites para a clasificación como veciñal en man común do monte coas características que a seguir se relacionan:

Concello: Toén.

Denominación do monte: A Fenteira.

Comunidade veciñal solicitante: veciños da parroquia de Puga.

Superficie: 0,9679 ha.

Monte As Cerdeiriñas

Superficie: 0,6316 ha, aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: estrada comarcal OU-402 e camiño público que a separa das parcelas catastrais nº 170, 171 e 172 do polígono 44.

Sur: propiedade de Roberto Ferreiro Iglesias (parcela catastral nº 145 do polígono 44) e camiño público.

Leste: camiño público que a separa das parcelas catastrais nº 60, 69 e 167 do polígono 44.

Oeste: propiedade de Dalia Rodríguez (parcelas catastrais nº 140, 141 e 142 do polígono 44), de Antonio Bispo Rodríguez (parcela catastral nº 211 do polígono 44), y de Roberto Ferreiro Iglesias (parcela catastral nº 145 do polígono 44).

Monte Pasarás

Superficie: 0,3363 ha, aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: regato de Puga.

Sur: propiedade de José Romero Iglesias e María Losada Villamarín.

Leste: regato de Puga e estrada.

Oeste: regato de Puga e propiedades de Juan Romero Rodríguez (parcelas catastrais nº 365, 366 e 137 do polígono 43).

O que se pon en coñecemento de todos os interesados para os efectos de abrir un período dun mes de duración para que poidan examinar o expediente e alegar durante este tempo o que consideren conveniente, así como achegar os documentos ou informacións que xulguen oportunas, de conformidade co disposto no artigo 23 do Decreto 206/1992, do 4 de

setembro, polo que se aproba o Regulamento para a execución da Lei 13/1989, do 10 de outubro, de montes veciñais en man común.

Ourense, 2 de xuño de 2008.

Xosé Rodríguez Cid

Presidente do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense

Edicto do 2 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, relativo á iniciación de expediente de clasificación como veciñal en man común do monte coa denominación de Santa Comba de Naves a favor dos veciños de Naves, no concello de Ourense, e se abre un período dun mes para a práctica de alegacións.

O Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, en sesión do 22 de abril de 2008, acordou iniciar os trámites para a clasificación como veciñal en man común do monte coas características que a seguir se relacionan:

Concello: Ourense.

Denominación do monte: Santa Comba de Naves.

Comunidade veciñal solicitante: veciños de Naves.

Superficie: 42,584 ha.

Monte parcela A

Superficie: 0,45 ha, aproximadamente

Lindeiros:

Norte: camiño veciñal.

Sur: aldea de Naves.

Leste: camiños veciñais e casas da aldea de Naves.

Oeste: parcelas particulares de Elías Garriga Pereira, Dorinda Peña Rodríguez, Celia Rodríguez e outro, Manuel Gutiérrez Pérez, Teresa Pérez Parga, herdeiros de Nieves Rodríguez, Dosinda Conde González, José Fernández Iglesias.

Monte parcela B

Superficie: 42,14 ha, aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: camiño público e parcelas particulares de Arturo Pavón Fernández, Flora Pérez Iglesias, Carmen Fernández Nóvoa, Dolores Peña Fontán, José Fernández Rodríguez, Francisco Sarmiento Pérez, Josefa Garriga Pérez, Manuel Gutiérrez Pérez, Consuelo Nóvoa Pérez, María Nóvoa Pérez, Luis Pérez Conde, Sara López Pérez, Digna González Pérez, Flora Pérez Iglesias, herdeiros de Nieves Rodríguez,

Dorinda Peña Drodriíguez, Elías Garriga Pereira, Josefa Pérez Piña, Celia Rodríguez e outro, Dosinda Pérez González, Dosinda Conde González, José Fernández Rodríguez, Alberto Ramos Pérez e outro, herdeiros de Eligio Gómez, herdeiros de Antonio Conde, Manuel Boán de la Iglesia, Concepción Iglesias Gómez, María del Carmen Iglesias, Hipólito Fontán del Río, Josefa López Pérez, Antonio Rodríguez Pérez, Antonio Iglesias, Filomena Santos Pérez, Dolores Piña Fontán, herdeiros de Dorinda Pérez Piña, Ramona Fernández Nóvoa.

Sur: parcelas particulares de Hipólito Fontán del Río, Digna González Pérez, Carmen Conde Garriga, Aurelio Barja, Francisco Sarmiento Pérez, Isabel Garriga Pérez, Manuel Gutiérrez Pérez, Rosa Peña, Antonio Nóvoa Pérez, Dosinda Pérez González, Isabel Garriga Pérez e varios veciños máis de Untes.

Leste: camiño público e parcelas particulares de Ramona Fernández Nóvoa, Dolores Piña Fontán, Digna González Pérez, herdeiros de Dorinda Peña Rodríguez, Josefa Garriga Pérez, Filomena Santos Pérez, Elías Garriga Pereira, Josefa López Pérez, Antonio Rodríguez Pérez, Antonio Iglesias, Celia Rodríguez e outro.

Oeste: parcelas particulares de Digna González Pérez, Dorinda Peña Rodríguez, Josefa Garriga Pérez, herdeiros de Antonio Conde, Dosinda Pérez González e Isabel García Pérez.

O que se pon en coñecemento de todos os interesados para os efectos de abrir un período dun mes de duración para que poidan examinar o expediente e alegar durante este tempo o que consideren conveniente, así como achegar os documentos ou informacións que xulguen oportunas, de conformidade co disposto no artigo 23 do Decreto 206/1992, do 4 de setembro, polo que se aproba o regulamento para a execución da Lei 13/1989, do 10 de outubro, de montes veciñais en man común.

Ourense, 2 de xuño de 2008

Xosé Rodríguez Cid

Presidente do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense

Edicto do 3 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, relativo á iniciación de expediente de clasificación como veciñal en man común do monte coa denominación de Outeiro da Serra, Campiño Verde e Cancelos, As Coutadas, Cabadas Vellas, Xardín e Os Campos, a favor dos veciños da parroquia de Berredo e San Pedro, no concello da Bola (Ourense).

O Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense, en sesión do 22 de abril de 2008, acordou iniciar os trámites

para a clasificación como veciñal en man común do monte coas características que a seguir se relacionan:

Concello: A Bola.

Denominación do monte: Outeiro da Serra, Campiño Verde e Cancelos, As Coutadas, Cabadas Vellas, Xardín e Os Campos.

Comunidade veciñal solicitante: veciños de Berredo, San Pedro.

Superficie: 35,33 ha.

-Monte Outeiro da Serra, Campiño Verde e Cancelos.

Superficie: 22,55 ha., aproximadamente.

Lindeiros:

Norte e oeste: camiño público e castiñeira, sendo os propietarios deste último, Cándido Feijoo, Hros de Filomena Miranda, Juan Salgado, Antonio Vilanova e outros. Predios particulares: Hros. de María Balbín, Hros. de Nieves Feijoo, José Miranda e outros.

Sur: limita co concello de Rairiz de Veiga, sendo propietarios: Benigno Corbillón, Celsa Carbajales, Hros. de Ramón Feijoo, Hros. de Antonio Machado, Pilar Vilanova, Jesús Vaqueiro e outros.

Leste: con propiedades da parroquia de Pardavedra e Nieves Fernández, Concha de Pardavedra, Hros. de David Fondo da Vila e outros.

-Monte Coutadas.

Superficie: 3,48 ha., aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: propiedade de Francisco Rivero, Purificación Lorenzo, José Gómez e irmáns e outros.

Sur: propiedade de Enrique Rivero.

Leste: propiedade de Hros. de Claudio Álvarez, Hros. de Francisco Domínguez, Manuela Freire, Isolino Martínez e outros.

Oeste: propiedade de Enrique Rivero, Herminio Míguez, Manuel Torres, Basilisa del Río, camiño público e outros.

-Monte Cabadas Vellas.

Superficie: 1,33 ha., aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: propiedade de Gumersinda Cótano, Benjamín González e outros.

Sur: camiño público.

Leste: camiño público.

Oeste: propiedade de Enrique Rivero, Herminio Míguez, Manuel Torres, Basilisa del Río, camiño público e outros.

-Monte Xardín

Superficie: 3,52 ha., aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: propiedade de Hros. de Vicente Miranda e outros.

Sur: camiño público.

Leste: camiño público.

Oeste: propiedade de Benjamín González, José Gómez e irmáns e outros.

-Monte Campos.

Superficie: 4,45 ha., aproximadamente.

Lindeiros:

Norte: camiño público, propiedade de Francisco Rivero, Hros. de Pastora Suárez e outros.

Sur: propiedade de César Cid, Trinidad Cid e outros.

Leste: propiedade de Hros. de Severino de Parda-vedra e Áurea García.

Oeste: propiedade de Francisco Rivero, Hros. de Pastora Suárez e outros.

O que se pon en coñecemento de todos os interesados para os efectos de abrir un período dun mes de duración para que poidan examinar o expediente e alegar durante este tempo o que estimen conveniente, así como achegar os documentos ou información que xulguen oportunas, de conformidade co disposto no artigo 23 do Decreto 206/1992, do 4 de setembro, polo que se aproba o regulamento para a execución da Lei 13/1989, do 10 de outubro, de montes veciñais en man común.

Ourense, 3 de xuño de 2008.

Xosé Rodríguez Cid

Presidente do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común de Ourense

Edicto do 4 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña, polo que se lle dá publicidade á resolución do expediente 402 que afecta o monte Fonte do Toxo ou Pena Branca, da parroquia de Loiba, do concello de Ortigueira.

Para os efectos previstos no artigo 28 do regulamento para a aplicación da Lei 13/1989, de montes veciñais en man común, aprobado polo Decreto 260/1992, do 4 de setembro, e de conformidade co disposto no artigo 60.1º da Lei 30/1992, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, faise público que

o Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña, en sesión que tivo lugar o día 21 de maio do 2008, adoptou a seguinte resolución:

Asistentes:

-Presidenta: Olga Mª García Agra, delegada provincial da Consellería do Medio Rural.

-Vogais:

José Joaquín Martel Muñoz-Cobos, representante do Servizo de Montes e Industrias Forestais.

Augusto José Pérez-Cepeda Vila, representante do Colexio Provincial de Avogados da Coruña.

Susana Loreta Benedeti Corzo, letrada da Asesoría Xurídica da Xunta de Galicia.

Pilar Santamaría Calo, representante das comunidades propietarias de montes clasificados da provincia.

-Vogais representantes da parroquia de Loiba e concello de Ortigueira: Antonio Pena Maragoto e José Luis Pernas Pena.

-Secretaria: J. Amalia Lorenzo Penela, xefa do Servizo Xurídico Administrativo da Delegación Provincial da Consellería do Medio Rural.

Na cidade da Coruña, o día 21 de maio do 2008, coa asistencia das persoas reseñadas anteriormente, reúnese no 3º andar do edificio administrativo Monelos o Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña co obxecto de estudar e resolver o seguinte expediente:

Expediente nº 402.

Monte: Fonte do Toxo ou Pena Branca.

Comunidade: parroquia de Loiba.

Parroquia: Loiba.

Concello: Ortigueira.

Superficie: 81 ha.

Lindeiros: cadra totalmente cos do deslindamento do monte Pena Branca, consorciado co número de elenco C-2044.

Norte: Rego Pequeno, predios denominados Areosas, Pena de Rama, Chan das Escadas, Barreira, Grota, Quenlla da Pereira, Pereira de Fóra, Rozaveilla, Tornille e Bouzarredonda.

Leste: predios denominados Penamoura, Revisente e Papavellos, e monte Fraga e Veiga, nº 229 do CUP, da parroquia de Ribeiras do Sor (Mañón).

Sur: mais monte Fraga e Veiga, nº 229 do CUP.

Oeste: río de Rande e con montes da parroquia de Couzadoiro.

Antecedentes de feito:

Primeiro.-Fátima Ojea Barcón, na súa condición de avogada da *Asociación Veciñal San Julián de Loiba y su comarca-Os Cubanos* da parroquia de Loiba, presentou con data do 27 de xullo do 2006 escrito no que solicitaba a cualificación como veciñal en man común do monte denominado Fonte do Toxo ou Pena Branca, sito na parroquia de Loiba do concello de Ortigueira, en favor dos veciños da dita parroquia.

Fundamenta a súa petición en que o devandito monte é propiedade do común dos veciños, e os seus aproveitamentos son os tradicionais en Galicia segundo os usos e costumes do lugar, tales como pastoreo, gando en semiliberdade, obtención de madeira, leñas e produtos complementarios, caza e esquilmos, entre outros. Entre as probas documentais que presentan para o efecto, está unha acta notarial do 20 de xullo do 2005 na que os compareciantes veciños da parroquia de Loiba, afirman que o monte Pena Branca foi utilizado desde tempo inmemorial polos veciños de tal parroquia, e que ven sendo utilizado actualmente con esa mesma condición sen que nunca realizasen ningunha contraprestación ou cota por tales aproveitamentos, nin eles nin polo que saben os seus antecesores na condición de veciños da parroquia, todo isto sen concretarse tales usos en cotas ideais ou porcións concretas do dito monte.

Presentan tamén informe técnico sobre os aproveitamentos do monte polos veciños da parroquia dado en xullo de 2005; copia de varias actas de operación de deslindamento do Instituto Xeográfico do ano 1943 que recolle traballos topográficos para recoñecer a liña de termo e sinalar os marcos comúns aos termos municipais de Ortigueira e Mañón. Nestas operacións de deslindamento faise referencia ao pico chamado Pena Branca de propiedade do común dos veciños.

Segundo.-Á vista de tal solicitude e da documentación achegada, o xurado na súa reunión do 9 de marzo do 2007, acordou iniciar o oportuno expediente nomeando como instrutor a Alfonso Vázquez-Castro Garma, quen aceptou expresamente o cargo.

Terceiro.-Con data do 9 de marzo do 2007, e en cumprimento do disposto no artigo 20 do regulamento dos montes veciñais en man común, solicitouse ao servizo de Montes e Industrias Forestais informe sobre o monte de referencia. Así mesmo, e de acordo co disposto no artigo 21 do Regulamento do 4 de setembro do 1992, con data do 27 de xuño do 2007 solicitouse ao Rexistro da Propiedade de Ortigueira certificación dos asentos que poden afectar o terreo en cuestión. Na certificación emitida con data do 6 de xullo do 2007 indícase que no folio 142 do tomo 199 do arquivo deste rexistro, libro 118 do Concello de Ortigueira, figura inscrito o predio nº 12.066 como monte denominado Fonte do Toxo, de 14,928 ha, sito na parroquia de Loiba, a favor do Concello de Ortigueira con carácter de comunal, en virtude de

certificación expedida o 12 de marzo de 1965 polo secretario accidental do concello de Ortigueira, estando o dito predio libre de cargas.

Cuarto.-Para dar cumprimento ao disposto no artigo 21 do Regulamento do 4 de setembro de 1992, con data do 27 de xullo do 2007 procedeuse á correspondente tramitación e librouse por orde do instrutor comunicacións do acordo de inicio do expediente de clasificación ao xefe do Servizo de Montes e Industrias Forestais, para os efectos de aproveitamentos e de acordo co disposto no artigo 10 da Lei 13/1989, do 10 de outubro; ao alcalde-presidente do concello de Ortigueira, ao que se lle remitiu edicto do acordo de inicio co fin de que, segundo o disposto no artigo 10 da Lei e 23 do regulamento de montes veciñais en man común, sexa exposto polo período dun mes para os efectos de alegacións dos posibles interesados; ao Rexistro da Propiedade de Ortigueira para que se realice a práctica das oportunas anotacións preventivas; a Fátima Ojea Barcón na súa condición de avogada representante dos promotores do expediente; e ao *Diario Oficial de Galicia* para a súa publicación (nº 163, do 23 de agosto do 2007). No taboleiro de anuncios do concello estivo exposto -segundo certificación da súa secretaria- desde o 20 de novembro do 2007 e polo período de un mes.

Quinto.-Durante o período de alegacións presentáronse as seguintes:

a) O concello de Ortigueira remite, con data do 24 de setembro do 2007, escrito en que, en síntese, se opón á clasificación do monte Pena Branca como veciñal en man común porque non recoñece o aproveitamento do monte polos veciños; alega, ademais, que o monte está consorciado coa Xunta de Galicia e que xa o Xurado resolveu o 14 de xuño de 2005 sobre o expediente nº 389 referente ao mesmo monte, acordando a súa non clasificación como veciñal. Por último, solicita que sexa incorporado a este expediente a documentación existente no antecedente expediente.

b) O día 21-09-2007 Gianfranco Butera e Juan Antonio Tesón Palacios en representación de *Sistemas Energéticos Mañón Ortigueira, S.A.* presenta escrito no que alega, en síntese, que esta empresa é propietaria de varios aereoxeradores pertencentes ao parque eólico A Coriscada, sito no monte sobre o que se está realizando a clasificación e polo que solicita se lle teña en conta no expediente como interesado co fin de poder facer valer os seus dereitos. Ademais, alega a aplicación da disposición adicional do Decreto 260/1992, polo que se aproba o regulamento de montes veciñais en man común, respecto da subsistencia de negocios xurídicos sen a intervención da comunidade titular de montes, disposición ademais recollida no contrato de concesión administrativa pola que se autorizou a ocupación por parte do concello de Ortigueira na súa cláusula 24ª. Achega documentación acreditativa neste sentido.

c) Os promotores presentan con data do 21-9-2007 escrito no que se ratifican na condición veciñal do monte e o seu aproveitamento polos veciños de Loiba achegando con el escritos do representante da *Asociación Os Cubanos* dirixidos ao concello de Ortigueira en 1993 no que recorre en reposición un acordo da comisión de goberno do concello sobre a asignación das cantidades procedentes da venda de madeira do monte Pena Branca. No escrito deféndese a condición veciñal do monte e, polo tanto, que calquera acordo sobre os aproveitamentos do dito monte debe facerse de conformidade cos intereses dos veciños.

Sexto.-Con data do 22 de xaneiro do 2008, e dando cumprimento ao disposto no artigo 84 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, sobre o trámite de audiencia previa á proposta de resolución, realizáronse comunicacións a todas aquelas persoas que constan no expediente como posibles interesados. Durante este período, soamente os promotores do expediente presentan escrito con data do 4-2-2008 no que reiteran as súas pretensións e, ademais indican, en síntese:

-Que, segundo o informe solicitado ao Servizo de Montes e Industrias Forestais sobre o estado do consorcio do monte Fonte do Toxo ou Pena Branca co concello de Ortigueira, que consta un saldo negativo a 12-9-2007, alegando que isto indica que non fai o concello un aproveitamento do monte.

-Respecto das alegacións feitas pola empresa titular do parque eólico *Sistemas Energéticos Mañón, S.A.*, fai costar a existencia da cláusula 24 na concesión que fai referencia á subsistencia desta no caso de que o monte fose declarado veciñal.

-En canto á alegación do concello de que o presidente e vicepresidente non están empadroados no concello, xustifican documentalmente o cumprimento deste requisito.

Sétimo.-O xurado na súa reunión do 6 de marzo do 2008, e ante a substitución de Alfonso Vázquez-Castro Garma como vogal na súa condición de letrado da Asesoría Xurídica da Xunta de Galicia por Susana Loreta Benedetti Corzo, desígnase a esta como instrutora deste expediente, quen acepta o cargo. Así mesmo, o xurado acorda ampliar o prazo legal establecido para a resolución do expediente xustificando polo cambio de instructor asinado ata un máximo de seis meses.

Oitavo.-Na xuntanza do xurado do 21 de maio do 2008, asisten como vogais do xurado Antonio Pena Maragoto en calidade de presidente da xunta promotora e José Luis Pernas Pena como comuneiro da parroquia de Loiba, ratifícanse na súa pretensión de declarar o monte como veciñal porque así foi aproveitado desde tempos inmemoriais. Manifestan, ademais, que aínda seguen acudindo, ás veces, ao monte e que algúns teñen gando e cabalos no monte. Insisten en que en moitas ocasións reclamaron ao

concello que os ingresos derivados da venda da madeira do monte Pena Branca tiña que reverter na parroquia xa que se trata dun monte veciñal, sen que nunca tivesen resposta neste sentido. Achegan, neste acto, unha fotocopia que manifestan que se corresponde cunha acta do concello de Ortigueira do 10 de novembro de 1980 na que, en síntese, se estuda unha proposición dun concelleiro de que a venda da madeira dos montes consorciados sexa investida na execución de obras e servizos da parroquia a que pertenza o monte. Neste escrito, do que se da lectura e traslado ao representante do concello e se acorda incorporar ao expediente, hai unha intervención que indica que «moitos montes que ao parecer eran veciñais foron repoboados por Icona contra a vontade dos veciños. O Estado está modificando a lexislación para que se devolvan a favor de aqueles». O secretario aclara que «non se está ante un caso de montes veciñais en man común xa que ata o día da data non hai ningún clasificado no termo municipal, senón ante un aproveitamento e desfrute de bens comunais...».

Noveno.-Na tramitación destas actuacións cumpríronse as formalidades legais e regulamentarias, exixidas principalmente pola Lei 13/1989, do 10 de outubro, de montes veciñais en man común e o seu regulamento de aplicación aprobado polo Decreto 260/1992, do 4 de setembro, ambos da Comunidade Autónoma de Galicia; Lei de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común e demais disposicións aplicables ao caso.

Fundamentos de dereito:

Primeiro.-O Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña ten xurisdición e competencia para coñecer deste expediente en virtude do disposto nos artigos 9 e 10 da Lei 13/1989, do 10 de outubro, de montes veciñais en man común.

Segundo.-De conformidade co contido do artigo 11 da precitada lei e artigo 19 do seu regulamento aprobado polo Decreto 260/1992, do 4 de setembro, os veciños da parroquia de Loiba do concello de Ortigueira son parte lexítima para solicitar a iniciación deste expediente de clasificación.

Terceiro.-Para a súa clasificación como veciñal en man común, o monte debe reunir as seguintes características: 1. Pertenza a agrupacións de veciños na súa calidade de grupos sociais, non como entidades administrativas; 2. Que se veña aproveitando consuetudinariamente en réxime de comunidade, sen asignación de cotas polos membros de cada agrupación na súa condición de veciños comuneiros; 3. Que os veciños comuneiros residan habitualmente con casa aberta dentro da área xeográfica sobre a que se asenta o grupo social que tradicionalmente aproveitou o monte (artigos 1, 2 e 3 da Lei 13/1989 e 1, 2 e 3 do regulamento).

Cuarto.-En canto ao aproveitamento consuetudinario do monte por parte dos veciños da parroquia de Loiba, analizada conxuntamente a documentación existente no expediente actual e no seu antecedente que se incorpora en este, as conclusións son as seguintes:

-No informe emitido polo Servizo de Montes e Industrias Forestais con data do 25 de xuño do 2007 indícase que o monte solicitado non está inscrito no catálogo de montes de utilidade pública; e que no elenco de montes consorciados ou conveniados coa Xunta de Galicia figura o monte Pena Branca consorciado co concello de Ortigueira co nº C-2044, que cadra co monte solicitado. En canto á súa titularidade, manifesta que nunha base adicional ao dito consorcio se indica que é propiedade do concello de Ortigueira, e mais no expediente de deslindamento do orixinal monte Pena Branca se afirma que pertence á parroquia de Loiba. Temos tamén outra referencia á dita titularidade nas actas do Instituto Xeográfico de 1943 sobre os lindes dos concellos de Ortigueira e Mañón.

Remítese, despois, en canto ao seu aproveitamento ao informe asinado polo xefe do distrito I con data do 27-5-2005 solicitado sobre o expediente nº 389, antecedente do actual. Neste informe indícase literalmente que «hai moito tempo que non se fai ningún tipo de aproveitamento por parte dos veciños de Loiba, debido, por un lado, á despoboación dos lugares e, por outro, ao abandono das explotacións gandeiras tradicionais as cales necesitaban de esquilmos para as cortes, produto que sacaban do dito monte. Ata principios da década dos sesenta os lugares adxacentes ao monte, si facían uso do monte, facendo cavadas para sembrar cereais, extracción de esquilmos para as cortes e pastando os rabaños de ovellas». Da redacción do informe dedúcese que os veciños de Loiba utilizaban e explotaban o monte Pena Branca non hai moito tempo xa que fai referencia á falta deste aproveitamento baseado na despoboación do lugar e abandono de explotacións gandeiras, o cal tivo que realizarse progresivamente e non de forma repentina, como ocorreu en gran parte do medio rural de Galicia a partir dos anos sesenta. Coincide, pois, co manifestado polos veciños maiores da parroquia de Loiba ante notario segundo a correspondente acta achegada de data 20-7-2005, aínda que estes manteñen que veñen facendo uso tamén actualmente.

-O concello de Ortigueira sostén en varios escritos que constan no expediente actual e no seu antecedente, a condición de comunal do monte Pena Branca, e, en consecuencia, que lle corresponde o seu aproveitamento aos veciños da parroquia. Así, no escrito de alegacións do concello do 28 de abril de 2005 presentado no antecedente expediente nº 389, así o califica indicando despois que «neste monte existe unha situación de feito e é que está consorciado desde hai máis de trinta anos... polo que durante o período en que estivo vixente o consorcio, non

se realizou o aproveitamento e disfrute do citado monte en réxime de explotación común ...por parte dos veciños». En consecuencia, non se pode negar que o aproveitamento lles corresponde aos veciños.

-Entre a documentación achegada polos promotores na defensa do carácter veciñal do monte- achegada tamén co recurso de reposición do expediente nº 389 pero non tida en conta pola súa presentación extemporánea-está un escrito do representante da *Asociación Os Cubanos* e presidente da xunta promotora, dirixido ao concello de Ortigueira no ano 1993, no que se recorre en vía de reposición un acordo da comisión de goberno do concello sobre a asignación das cantidades procedentes da venta de madeira do monte Pena Branca. No escrito deféndese a condición veciñal do monte e, polo tanto, que calquera acordo sobre os aproveitamentos do dito monte debe facerse de conformidade cos intereses dos veciños.

Quinto.-En canto á referencia do concello de Ortigueira que xa o xurado na súa xuntanza do 14 de xuño do 2005 e en relación ao expediente nº 389, antecedente do actual e que tiña o mesmo obxecto-resolveu non cualificar o devandito monte como veciñal, cómpre manifestar que era criterio seguido por este xurado provincial a existencia de que o aproveitamento polos veciños se refirise a un momento de presente. Porén, tras a comunicación da sentenza do nº 997/2005 que resolve en vía de apelación o recurso ordinario nº 87/2001 do xulgado do contencioso-administrativo nº 3 da Coruña en relación á clasificación como veciñal en man común do monte Deira-Pedrouzo do concello de Boiro (expediente nº 345), o xurado, por unanimidade dos membros presentes, adoptou o acordo de asumir os criterios nela recoñecidos en canto ao aproveitamento veciñal porque ademais reflicte a xurisprudencia máis recente do Tribunal Supremo na materia, e na que, en resumo, non se exige que este se dea necesariamente nun momento de presente. Así, en síntese, fai mención a que a inscrición rexistral en favor dun concello, non determina por si soa a perda da condición veciñal, salvo que sexa en virtude de sentenza xudicial; que non é obstáculo para a declaración o feito de que a explotación a veña realizando o concello en virtude de consorcio coa Administración autonómica datada dos anos 40, máxime cando consta nalgún documento que a titularidade é parroquial e non municipal, e que «debe terse en conta algo tan coñecido e documentado como é a intervención administrativa nos montes veciñais e os consorcios coa Administración forestal do Estado; de forma que a doutrina contida na STS de 24-4-2000 non é contraria a considerar o monte como obxecto de aproveitamento comunal pois non aparece acreditado que a orixe dos usos forestais por parte do concello fose outorgado en circunstancias tales que evidencien a ausencia de posesión do aproveitamento como montes veciñais por parte dos veciños no momento en que se produciu o consorcio».

En consecuencia, vista a xurisprudencia referenciada, a alegación do concello de que está vixente un consorcio sobre o monte coa Administración autonómica e que existe unha inscrición rexistral do monte ao seu favor realizada en virtude de certificación do secretario accidental do concello de data 12-3-1965, hai que concluír que esta circunstancia non impide por si a clasificación do monte como veciñal. Neste suposto sería de aplicación o establecido no artigo 12 da Lei 55/1980, do 11 de novembro, e o artigo 27 do Regulamento de montes veciñais en man común (Decreto 260/1992) que establece que non será obstáculo para a clasificación do monte como veciñal en man común a circunstancia de estar incluído nos catálogos, inventarios ou rexistros públicos con asignación diferente de titularidade, agás que os asentos se practicasen en virtude de sentenza ditada en xuízo declarativo, circunstancia que non se dá neste caso.

En relación á ocupación de aeroxeradores outorgada polo concello de Ortigueira a favor da empresa *Sistemas Energéticos Mañón Ortigueira, S.A.*, a cláusula 24 do contrato que a regula vén titulada «subsistencia da concesión no caso de clasificación sobrevida dos montes como veciñais en man común» e nela recóllese que «...no caso de clasificación sobrevida dos montes afectados pola presente concesión como veciñais en man común,entrando a percibir a comunidade titular o canon que se deventará no momento da clasificación», facendo unha transcripción do establecido na disposición adicional do Decreto 260/1992, do 4 de setembro, de montes veciñais en man común, o que debe entenderse como un recoñecemento implícito da condición veciñal do monte por parte do concello; referencia que non se faría de ter clara a titularidade do monte como de seu.

Sexto.-Das actuacións existentes no expediente e, en especial dos informes e documentación que consta nel e que se indicaron nos fundamentos cuarto e quinto, conclúese que o monte Pena Branca é un monte aproveitado polos veciños da parroquia de Loiba do concello de Ortigueira, e que reúne así as condicións exixidas pola Lei 13/1989, do 13 de outubro, de montes veciñais en man común, para a súa clasificación como veciñal.

En consecuencia, á vista dos antecedentes e fundamentos de dereito expostos, de acordo coa Lei 13/1989, do 10 de outubro, de montes veciñais en man común e o seu regulamento aprobado polo Decreto 260/1992, do 4 de setembro, e demais preceptos legais e regulamentarios, de xenérica e específica aplicación, a proposta da Instrutora e por unanimidade dos asistentes con dereito a voto, este xurado

ACORDA:

Clasificar como monte veciñal en man común o denominado monte Fonte do Toxo ou Pena Branca a

favor da comunidade e parroquia de Loiba do concello de Ortigueira, cos lindeiros, superficie e características seguintes:

Expediente nº 402.

Monte: Fonte do Toxo ou Pena Branca.

Comunidade: parroquia de Loiba.

Parroquia: Loiba .

Concello: Ortigueira.

Superficie: 81 ha.

Lindeiros: cadra totalmente cos do deslindamento do monte Pena Branca, consorciado con número de elenco C-2044.

Norte: Rego Pequeno, predios denominados Areoas, Pena de Rama, Chan das Escadas, Barreira, Grotta, Quenlla da Pereira, Pereira de Fora, Rozavella, Tornille e Bouzarredonda.

Leste: predios denominados Penamoura, Revisente e Papavellos, e monte Fraga e Veiga, nº 229 do CUP, da parroquia de Ribeiras do Sor.

Sur: máis monte Fraga e Veiga, nº 229 do CUP.

Oeste: río de Rande e con montes da parroquia de Couzadoiro.

Así mesmo, acórdase excluír o declarado do inventario de bens do concello e do Catálogo de Montes de Utilidade Pública, se neles estivese inscrito, incluíndoo no rexistro de Montes Veciñais en Man Común que figura na Delegación Provincial da Consellería do Medio Rural da Coruña.

Notifíquelles esta resolución aos interesados.

Contra esta resolución que pon fin á vía administrativa, poderase interpoñer recurso de reposición con carácter potestativo ante o Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña no prazo dun mes, ou ben interpoñer directamente recurso contencioso-administrativo ante o Xulgado do Contencioso Administrativo da Coruña no prazo de dous meses, contados desde o día seguinte ao desta notificación, de acordo co disposto no artigo 116 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, e nos artigos 8 e 46 da Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa.

A Coruña, 4 de xuño do 2008.

Olga M^a García Agra
Presidenta do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña

Edicto do 9 de xuño de 2008, do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña, polo que se lle dá publicidade ao acordo de inicio do expediente 405 de clasificación do monte Sestaio de Arriba da comunidade de Sestaio de Arriba da parroquia de Serres, concello de Muros.

O Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña, en sesión que tivo lugar o día 5 de decembro de 2007, acordou iniciar a tramitación do expediente de clasificación como veciñal en man común do monte cuxas características se indican a continuación:

Expediente: 405.

Monte: Sestaio de Arriba.

Comunidade: Sestaio de Arriba.

Parroquia: Serres.

Concello: Muros.

Superficie: 61,71 ha.

Segundo o informe do xefe de Área Técnica de Montes Veciñais en Man Común do 11 de abril de 2008, o monte solicitado é parte do monte Sestaio e outros que consta no CUP co nº 121, cuxo deslindamento foi aprobado por Orde ministerial do 29-5-1968 (BOP do 21-9-1968). As súas extremas son as seguintes:

Norte: do punto 1 do deslindamento do monte Sestaio e outros, CUP nº 121, ao 13, co monte veciñal en man común de San Xián, pertencente á comunidade de San Xián de Torea, no termo municipal de Muros.

Este: do punto 13 do dito deslindamento do monte Sestaio e outros a un punto situado entre os puntos 15 e 16, coñecido por Portela Ancha con máis monte veciñal en man común San Xián, deste punto ao 19 co monte veciñal de Lestón (expte 274), e deste ao punto 20 co monte veciñal de Sieiras, pertencente á comunidade veciñal de Lestón de Abaixo (expte 341), no termo municipal de Muros.

Sur: cun anaco de estrada que vai do punto 20 ao 156 do deslindamento, e estrema co resto do monte de utilidade pública Sestaio e outros, no termo municipal de Muros.

Oeste: do punto 156 ao 241, con predios dos lugares de Sestaio do Fondo e Sestaio de Arriba, seguindo o camiño do Fondo a Arriba ata o canto 188, e logo cos predios O Campo, Agro Chousa, Carril Vello, Banda do Río e Fervenza. E co río Fervenzas do punto 241 (xunto ao muíño de Fervenzas) ao 1 (situado no lugar de Agradas Vellas, onde principia a formarse o regato), que o separa do monte veciñal denominado Sestaio (expte 287), pertencente ao lugar da Eiroa, no termo municipal de Muros.

Encravados:

-Encravado D: Agro Capadamoia.

-Encravado E: Agro Landeira da Fervenza.

En virtude do acordado polo xurado, conforme o disposto na Lei de montes veciñais en man común do 10 de outubro de 1989, e demais disposicións de aplicación, por medio deste edicto faise pública a iniciación da tramitación do expediente indicado co obxecto de que, de acordo co previsto no artigo 23 do Regulamento do 4 de setembro de 1992, de desenvolvemento da precitada lei, cantas persoas, organismos ou corporacións resulten interesadas poidan comparecer e intervir no expediente e formular perante este xurado no prazo dun mes, contado a partir do día seguinte ao da publicación deste edicto no *Diario Oficial de Galicia*, cantas alegacións coiden oportunas na defensa dos dereitos que crean que os asisten en relación co monte, achegando, se é o caso, a documentación que consideren conveniente ao respecto.

A Coruña, 9 de xuño de 2008.

Susana Loreta Benedeti Corzo
Instrutora

Visto e prace
Olga M^a García Agra
Presidenta do Xurado Provincial de Clasificación de Montes Veciñais en Man Común da Coruña

CONSELLERÍA DE MEDIO AMBIENTE E DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE

Anuncio do 2 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-CN-2007/132.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, despois de intentada a notificación persoal dúas veces, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado polo delegado provincial.

A comparecencia deberá efectuarse no prazo de dez días contados desde o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede desta delegación provincial, sita na rúa Benito Corbal 47, 5º andar, de Pontevedra, en horario das 9.00 ás 14.00 h, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte.

Pontevedra, 2 de xuño de 2008.

Juan Francisco Froján Fontán
Delegado provincial de Pontevedra

ANEXO

Expediente: PO-CN-2007/132.

Interesado: Iván Cortés López.

Acto notificado: resolución.

Anuncio do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-APP-2008-31.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, despois de intentada a notificación persoal dúas veces, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado polo delegado provincial.

A comparecencia deberá efectuarse no prazo de dez días contados desde o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede desta delegación provincial, sita na rúa Benito Corbal 47, 5º andar, de Pontevedra, en horario das 9.00 ás 14.00 horas, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte.

Pontevedra, 4 de xuño de 2008.

Juan Francisco Froján Fontán
Delegado provincial de Pontevedra

ANEXO

Expediente: PO-APP-2008 - 31

Interesado: Jacobo Filloy Sartier.

Acto notificado: acordo de resolución.

Anuncio do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-CAZ-2008-41.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, despois de intentada a notificación persoal dúas veces, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado pola instrutora do expediente.

A comparecencia deberá efectuarse, no prazo de dez días contados desde o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede desta delegación provincial, sita na rúa Benito Corbal 47, 5ª planta, de Pontevedra, en horario das 9.00 ás 14.00 horas, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte.

Pontevedra, 4 de xuño de 2008.

P.A.
Marta Molíns Otero
Instrutora

ANEXO

Expediente: PO-CAZ-2008- 41.

Interesado: Manuel Vidal Souto.

Acto notificado: proposta de resolución.

Anuncio do 4 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empraiza o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-APP-2008-18.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, despois de intentada a notificación persoal dúas veces, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado pola instrutora do procedemento.

A comparecencia deberá efectuarse, no prazo de dez días contados desde o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede desta delegación provincial, sita na rúa Benito Corbal 47, 5º andar, de Pontevedra, en horario das 9.00 ás 14.00 horas, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte.

Pontevedra, 4 de xuño de 2008

P.A.
Beatriz Agrelo Lorenzo
Instrutora

ANEXO

Expediente: PO-APP-2008 - 18.

Interesado: Víctor Manuel Ferreira Souto.

Acto notificado: proposta de resolución.

Anuncio do 6 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, polo que se empra a o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente CO-RES-2008-0054.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, despois de intentada a notificación persoal dúas veces, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado polo delegado provincial.

A comparecencia deberá efectuarse no prazo de quince días contados desde o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede desta delegación provincial, sita no Edificio Administrativo de Servizos Múltiples, 5º andar, Monelos, A Coruña, en horario das 9.00 ás 14.00 horas, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte ao da publicación.

A Coruña, 6 de xuño de 2008.

Manuel Tajés Gómez
Delegado Provincial da Coruña

ANEXO

Expediente: CO-RES-2008-0054

Interesado: *Grupo Nerbrais, S.L.*

Acto notificado: notificación do acordo de iniciación.

Anuncio do 9 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, polo que se empra a o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente PO-PES-2008/012.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, despois de intentada a notificación persoal dúas veces, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado polo delegado provincial.

A comparecencia deberá efectuarse no prazo de dez días contados desde o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede desta Delegación Provincial, sita na rúa Benito Corbal 47, 5º andar, de Pontevedra, en horario das 9.00 ás 14.00 h, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte.

Pontevedra, 9 de xuño de 2008.

Juan Francisco Froján Fontán
Delegado provincial de Pontevedra

ANEXO

Expediente: PO-PES-2008/012.

Interesado: Camilo Martínez Sobral.

Acto notificado: incoación de expediente.

Anuncio do 10 de xuño de 2008, da Delegación Provincial de Ourense, polo que se empra a o interesado para ser notificado por comparecencia no expediente OU-0079/2007 Pesca.

De conformidade co disposto no artigo 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro, logo de intentada a notificación persoal dúas veces e ao non ser posible a través do servizo de correos, emprázase o interesado que se sinala no anexo para ser notificado por comparecencia.

O acto foi adoptado polo delegado provincial desta consellería.

A comparecencia deberase efectuar no prazo de dez días contados dende o seguinte ao da publicación deste anuncio, na sede do Servizo Técnico Xurídico, sita na rúa do Paseo, nº 18-5º andar, Ourense, en horario das 9.00 ás 14.00 h, de luns a venres.

Transcorrido o devandito prazo sen efectuarse a comparecencia, a notificación entenderase producida desde o día seguinte.

Ourense, 10 de xuño de 2008.

Francisco José Fumega Piñeiro
Delegado provincial de Ourense

ANEXO

Expediente: OU-0079/2007 Pesca.

Interesado: José Duarte Teixeira Favois.

Enderezo: Ureia de Jales-Vilapouca de Aguiar– Portugal.

Acto notificado: resolución do expediente administrativo do 07-5-2008.

Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual número 6 do Plan Xeral de Ordenación Municipal, Concello de Tomiño (Pontevedra) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter a modificación puntual nº 6 do PXOM, concello de Tomiño (Pontevedra), ao procedemento establecido no seu artigo 7.

A dita decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>.

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual do Plan parcial de Altamira-A Zapateira, concello da Coruña, ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter a modificación puntual do Plan parcial de Altamira-A Zapateira, concello de A Coruña, ao procedemento establecido no seu artigo 7.

Esta decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet:

<http://aae.medioambiente.xunta.es/>

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter o Plan Especial de Reforma Interior da área de repartición número 98 do Plan Xeral de Ordenación Municipal, Concello de Allariz (Ourense), ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter o Plan Especial de Reforma Interior da área de repartición nº 98 do Plan Xeral de Ordenación Municipal, concello de Allariz (Ourense), ao procedemento establecido no seu artigo 7.

Esta decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual número 6 das normas subsidiarias de planeamento, Concello de Val do Dubra (A Coruña) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter a modificación puntual nº 6 das normas subsidiarias de planeamento, concello de Val do Dubra (A Coruña) ao procedemento establecido no seu artigo 7.

A dita decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>.

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual do proxecto sectorial de incidencia supramunicipal da área loxística e intermodal do Porto Seco, Concello de Monforte de Lemos (Lugo) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter a modificación puntual do proxecto sectorial de incidencia supramunicipal da área loxística e intermodal do Porto Seco, concello de Monforte de Lemos (Lugo) ao procedemento establecido no seu artigo 7.

A dita decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 18 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 17 de xuño de 2008 de non someter a modificación puntual número 1 do Plan Especial de Reforma Interior número 4, Concello da Guarda (Pontevedra) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter a modificación puntual nº 1 do Plan Especial de Reforma Interior nº 4, concello da Guarda (Pontevedra) ao procedemento establecido no seu artigo 7.

A dita decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>

Santiago de Compostela, 18 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 20 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible polo que se fai pública a decisión do 19 de xuño de 2008 de non someter o Plan de sectorización no lugar do Bosque, Liñares, concello de Brión (A Coruña) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter o Plan de sectorización no lugar do Bosque, Liñares, concello de Brión (A Coruña) ao procedemento establecido no seu artigo 7.

Esta decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>.

Santiago de Compostela, 20 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

Anuncio do 20 de xuño de 2008, da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, polo que se fai pública a decisión do 19 de xuño de 2008 de non someter o Plan parcial en desenvolvemento do SUR-PPR-6 do Plan Xeral de Ordenación, Concello do Porriño (Pontevedra) ao procedemento de avaliación ambiental estratéxica establecido na Lei 9/2006, do 28 de abril, sobre avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente.

En cumprimento do disposto no artigo 4 da Lei 9/2006, do 28 de abril, de avaliación dos efectos de determinados plans e programas no ambiente, faise pública a decisión de non someter o Plan Parcial en desenvolvemento do SUR-PPR-6 do Plan Xeral de Ordenación, concello do Porriño (Pontevedra) ao procedemento establecido no seu artigo 7.

A dita decisión pódese consultar na Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible no seguinte enderezo da internet: <http://aae.medioambiente.xunta.es/>.

Santiago de Compostela, 20 de xuño de 2008.

Emilio M. Fernández Suárez
Director xeral de Desenvolvemento Sostible

CONSELLERÍA DE TRABALLO

Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 6 de novembro de 2006 de denegación das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/638-5.

De conformidade co disposto no artigo 59.5º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común (BOE nº 285, do 27 de novembro), modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro (BOE do 14 de xaneiro), e ao non ser posible a práctica da notificación no domicilio sinalado polo interesado, da resolución de denegación da axuda: renda para o inicio de actividade, consonte o establecido na Orde do 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo), publícase:

«Expediente de xestión: TR341D 2006/638-5.

Orde da convocatoria: 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo).

Interesada: María del Pilar Rodríguez Lubiáns.

Enderezo: camiño do Sobreiro. Erville, 32A, 36415 Mos (Pontevedra).

Asunto: resolución de denegación.

Resolución:

Examinada a solicitude de axuda para o emprego autónomo presentada por María del Pilar Rodríguez Lubiáns, e tendo en conta os seguintes

Antecedentes.

Primeiro.-A solicitude foi presentada o 25-5-2006. Canda ela presentouse diversa documentación da exixida na orde de convocatoria e pedíanse os seguintes tipos de axuda:

-Renda para o inicio de actividade.

Segundo.-consonte o que se desprende da documentación achegada ao expediente, non está inscrita no Servizo Público de Emprego no momento de iniciar a actividade, incumprindo o artigo 1.1º da orde reguladora.

Artigo 1º.-*Obxecto e finalidade.*

1. Esta orde ten por obxecto fixar as bases reguladoras do Programa de promoción do emprego autónomo, coa finalidade de promover e axudar a financiar aqueles proxectos empresariais que lles facilitan a creación do seu propio posto de traballo ás persoas desempregadas que pretendan desenvolver a súa actividade empresarial ou profesional en Galicia como traballadores ou traballadoras autónomos/as ou por conta propia, e se procede á súa convocatoria para o ano 2006.

Artigo 3º.-*Concepto de persoa desempregada.*

Para os efectos das axudas previstas nesta orde, terán a consideración de persoas desempregadas, aquelas que figuren inscritas como demandantes de emprego no Servizo Público de Emprego e que, pola súa vez, carezan de ocupación segundo o informe da vida laboral da Tesouraría Xeral da Seguridade Social e, se é o caso, segundo certificado da mutualidade do colexio profesional, na data da súa alta no correspondente réxime da Seguridade Social ou mutualidade de colexio profesional.

Terceiro.-Na tramitación deste expediente observáronse todos os requisitos e prescricións legais.

Fundamentos.

Primeiro.-A competencia desta Delegación Provincial da Consellería de Traballo para coñecer e resolver esta solicitude vén determinada polo artigo 7 da Orde do 20 de marzo de 2006 pola que se establecen as bases reguladoras do Programa para a promoción do emprego autónomo e a súa convocatoria para o ano 2006, en relación co Decreto 536/2005, do 6 de outubro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Traballo, e a Orde do 7 de setembro de 2006, da Consellería de Traballo, sobre delegación e desconcentración de competencias nos órganos centrais e periféricos da Consellería de Traballo.

Segundo.-Do actuado e da documentación achegada despréndese que non se cumpren as condicións e requisitos exixidos na orde de convocatoria, polas razóns que se indican no ordinal segundo dos precedentes antecedentes e que constitúen a motivación desta resolución.

Vistos os preceptos citados e demais de xeral e pertinente aplicación, esta delegación provincial

ACORDA:

Non concederlle a María del Pilar Rodríguez Lubiáns a axuda ou subvención solicitada ao abeiro da citada Orde do 20 de marzo de 2006, polas razóns expostas no ordinal segundo dos precedentes fundamentos.

Notifíquesele esta resolución á interesada, comuníquesele que pon fin á vía administrativa e que contra ela cabe formular recurso contencioso-administrativo, no prazo de dous meses que comezarán a contar desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia; así mesmo, con anterioridade e con carácter potestativo, poderá interpoñerse recurso de reposición, no prazo dun mes que comezará a contar desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante esta Delegación Provincial da Consellería de Traballo, todo iso de conformidade co establecido na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa, e na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Vigo, 6 de novembro de 2006. P.D. Pedro Borrajo Rivas, delegado provincial de Pontevedra».

Os correspondentes expedientes atópanse no Servizo de Promoción do Emprego da Delegación Provincial da Consellería de Traballo de Pontevedra en Vigo.

Vigo, 20 de maio de 2008.

Pedro Borrajo Rivas
Delegado provincial de Pontevedra

Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 28 de novembro de 2007 de revogación das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/526-5.

De conformidade co disposto no artigo 59.5º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común (BOE nº 285, do 27 de novembro), modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro (BOE do 14 de xaneiro), e ao non ser posible a práctica da notificación, no domicilio sinalado polo interesado, da resolución de revogación da axuda: renda para o inicio de actividade, consonte o establecido na Orde do 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo), publícase:

«Expediente de xestión: TR341D 2006/526-5.

Orde da convocatoria: 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo).

Interesado: Carlos Magariños Magán.

Enderezo: lugar Uno Santa Lucía, 36660 Moraña (Pontevedra).

Asunto: resolución de revogación.

Resolución:

Vistas as actuacións practicadas en relación co expediente de referencia e tendo en conta os seguintes:

Antecedentes de feito.

Primeiro.-A resolución administrativa do 16-10-2006 concedeulle ao interesado unha axuda por importe de 3.000 euros, en concepto de renda para inicio de actividade.

Segundo.-O pagamento da subvención concedida condicionouse á presentación da documentación e ao cumprimento das obrigas establecidas na orde de convocatoria.

Terceiro.-O beneficiario non achegou debidamente e no prazo indicado a seguinte documentación:

-Declaración complementaria e actualizada de todas as axudas e subvencións solicitadas ou conce-

didadas para este proxecto ou, de ser o caso, declaración de que non solicitou nin percibiu outras axudas ou subvencións (base 7ª).

Cuarto.-Na tramitación deste expediente observáronse todos os requisitos e as prescricións legais.

Fundamentos.

Primeiro.-A competencia desta delegación provincial para resolver o recurso de reposición vén determinada polo artigo 116.1º da Lei 30/1992, do 26 de novembro (BOE do 27 de novembro), de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común; polo artigo 11 e pola disposición adicional terceira da Orde do 20 de marzo de 2006 (DOG número 64, do 31 de marzo) pola que se establecen as bases reguladoras do Programa para a promoción do emprego autónomo cofinanciado polo Fondo Social Europeo e se procede á súa convocatoria para o 2006; o Decreto 536/2005, modificado polo Decreto 20/2007 (DOG do 6 de marzo), polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Traballo, e a Orde do 7 de setembro de 2006, da Consellería de Traballo, sobre delegación de competencias nos órganos centrais e periféricos da Consellería de Traballo.

Segundo.-O artigo 15 da orde reguladora establece a modificación da resolución de concesión. Toda alteración das condicións tidas en conta para a concesión das axudas ou subvencións, así como a obtención concorrente de subvencións e axudas outorgadas por outras administracións ou outros entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais, poderá dar lugar á modificación da resolución de concesión e eventualmente á súa revogación.

Vistos os preceptos citados e demais de xeral e pertinente aplicación, esta delegación provincial

ACORDA:

Revogar a resolución desta delegación provincial do 16-10-2006 pola que se lle concedeu unha axuda a Carlos Magariños Magán por importe de 3.000 euros para subvención en concepto de renda para inicio de actividade.

Esta resolución ponlle fin á vía administrativa e contra ela cabe formular recurso contencioso-administrativo, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante o órgano competente da xurisdición contencioso-administrativa; así mesmo, con anterioridade e con carácter potestativo, poderá interpoñerse recurso de reposición, no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante esta delegación provincial, todo iso de conformidade co establecido na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa, e na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Vigo, 28 de novembro de 2007. P.D. Pedro Borrajo Rivas, delegado provincial de Pontevedra».

Os correspondentes expedientes atópanse no Servizo de Promoción do Emprego da Delegación Provincial da Consellería de Traballo de Pontevedra en Vigo.

Vigo, 20 de maio de 2008.

Pedro Borrajo Rivas
Delegado provincial de Pontevedra

Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 20 de outubro de 2006 de concesión das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/395-5.

De conformidade co disposto no artigo 59.5º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común (BOE nº 285, do 27 de novembro), modificado pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro (BOE do 14 de xaneiro), e ao non ser posible a práctica da notificación no domicilio sinalado polo interesado, da resolución de concesión da axuda: renda para o inicio de actividade, consonte o establecido na Orde do 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo), publícase:

«Expediente de xestión: TR341D 2006/395-5.

Orde de convocatoria: 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo).

Interesado: José Mosquera Pérez.

Enderezo: Barrio Chan-Leirado, 4, 36450 Salvaterra de Miño (Pontevedra).

Asunto: resolución de concesión.

Resolución:

Examinada a solicitude de axudas para o emprego autónomo, presentada por José Mosquera Pérez, e tendo en conta os seguintes

Antecedentes.

Primeiro.-A solicitude foi presentada o 19-5-2006. No expediente consta toda a documentación exixida na orde de convocatoria con carácter xeral e para o tipo de axudas que se solicitan.

Segundo.-Solicítase o seguinte tipo de axuda:

-Subvención en concepto de renda para o inicio de actividade, o investimento inicial en activo fixo/acheга inicial capital social socio é de 2.000 euros.

Terceiro.-Na tramitación deste expediente observáronse todos os requisitos e prescricións legais.

Fundamentos.

Primeiro.-A competencia desta Delegación Provincial da Consellería de Traballo para coñecer e resolver esta presente solicitude vén determinada polo artigo 7 da Orde do 20 de marzo de 2006 pola que se establecen as bases reguladoras do Programa de promoción do emprego autónomo, cofinanciado polo Fondo Social Europeo e a súa convocatoria para o ano 2006, en relación co Decreto 536/2005, do 6 de outubro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Traballo, e a Orde do 18 de agosto de 2005, da Consellería de Traballo, sobre delegación e desconcentración de competencias nos órganos centrais e periféricos da Consellería de Traballo.

Segundo.-A solicitude foi presentada en prazo hábil e cúmprense todos os requisitos e condicións exixidos na orde de convocatoria para o tipo de axuda que se solicita, polo que procede conceder a axuda ou subvención, cofinanciada nun 65% polo Fondo Social Europeo mediante o Programa operativo plurirrexional de Fomento do Emprego, na contía e polo concepto que se indica na parte dispositiva e tendo en conta o número de postos creados.

Vistos os preceptos citados e demais de xeral e pertinente aplicación, esta delegación provincial

ACORDA:

Primeiro.-Concederlle a José Mosquera Pérez a axuda para o emprego autónomo na contía e polo concepto que a seguir se indica:

-Subvención en concepto da renda para o inicio de actividade por un importe de 1.000 euros.

Segundo.-O pagamento desta axuda ou subvención queda condicionado á presentación por parte do beneficiario, por duplicado exemplar e un deles orixinal ou fotocopia compulsada, no prazo de dez días hábiles que comezará a contar desde a notificación desta célula, da seguinte documentación:

-CIF definitivo da sociedade.

-Declaración comprensiva do conxunto de todas as solicitudes efectuadas, ou concedidas, para o mesmo proxecto ou actividade perante as administracións públicas competentes ou outros entes públicos, ou, de ser o caso, unha declaración de que non solicitou nin percibiu outras axudas ou subvencións, segundo o modelo anexo VI (art. 12).

Terceiro.-De non presentala no prazo indicado ou de non ser correcta ou con orde co solicitado, procederase, segundo o caso, á revogación total ou parcial da axuda concedida (art. 15 e 16 da orde de convocatoria).

Cuarto.-Así mesmo, lémbra-selle ao beneficiario o necesario cumprimento das obrigas de mantemento,

información e comunicación, recollidas no artigo 14 da orde de convocatoria.

Notifíquesele esta resolución ao interesado, comuníquesele que pon fin á vía administrativa e que contra ela cabe formular recurso contencioso-administrativo, no prazo de dous meses que comezará a contar desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante a Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia; así mesmo, con anterioridade e con carácter potestativo, poderá interpoñerse recurso de reposición, no prazo dun mes que comezará a contar desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante esta delegación provincial, todo iso de conformidade co establecido na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa, e na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Vigo, 20 de outubro de 2006. P.D. Pedro Borrajo Rivas, delegado provincial de Pontevedra».

Os correspondentes expedientes atópanse no Servizo de Promoción do Emprego da Delegación Provincial da Consellería de Traballo de Pontevedra en Vigo.

Vigo, 20 de maio de 2008.

Pedro Borrajo Rivas
Delegado provincial de Pontevedra

Cédula do 20 de maio de 2008, da Delegación Provincial de Pontevedra, pola que se fai pública a Resolución do 28 de novembro de 2007 de revogación das axudas á promoción do emprego autónomo relativas ao expediente TR341D 2006/389-5.

De conformidade co disposto no artigo 59.5º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común (BOE nº 285, do 27 de novembro), modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro (BOE do 14 de xaneiro), e de non ser posible a práctica da notificación, no domicilio sinalado polo interesado, da resolución de revogación da axuda: renda para o inicio de actividade, consonte o establecido na Orde do 20 de marzo de 2006, publíquese:

«Expediente de xestión: TR341D 2006/389-5.

Orde da convocatoria: 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64, do 31 de marzo).

Interesada: Julia González Aren.

Enderezo: rúa Santo Antoniño, 45 baixo, 36002 Pontevedra (Pontevedra).

Asunto: resolución de revogación.

Resolución:

Vistas as actuacións practicadas en relación co expediente de referencia e tendo en conta os seguintes

Antecedentes de feito.

Primeiro.-A resolución administrativa do 3-10-2006 concedeulle á interesada unha axuda por importe de 930 euros, en concepto de renda para o inicio de actividade.

Segundo.-O pagamento da subvención concedida condicionouse á presentación da documentación e ao cumprimento das obrigas establecidas na Orde de convocatoria.

Terceiro.-A beneficiaria non achegou no prazo indicado a seguinte documentación:

-Declaración complementaria e actualizada de todas as axudas e subvencións solicitadas ou concedidas para este proxecto ou, de ser o caso, declaración de que non solicitou nin percibiu outras axudas ou subvencións (base 7ª).

-Memoria asinada pola solicitante.

-Ficha de transferencia bancaria.

Cuarto.-Na tramitación deste expediente observáronse todos os requisitos e prescricións legais.

Fundamentos.

Primeiro.-A competencia desta delegación provincial para resolver o recurso de reposición vén determinada polo artigo 116.1º da Lei 30/1992, do 26 de novembro (BOE do 27 de novembro), de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común; polo artigo 11 e a disposición adicional terceira da Orde do 20 de marzo de 2006 (DOG nº 64) pola que se establecen as bases reguladoras do Programa para a promoción do emprego autónomo cofinanciado polo Fondo Social Europeo e se procede á súa convocatoria para o 2006; o Decreto 536/2005, modificado polo Decreto 20/2007 (DOG do 6 de marzo), polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Traballo, e a Orde do 7 de setembro de 2006, da Consellería de Traballo, sobre delegación de competencias nos órganos centrais e periféricos da Consellería de Traballo.

Segundo.-O artigo 15 da orde reguladora establece a modificación da resolución de concesión. Toda alteración das condicións tidas en conta para a concesión das axudas ou subvencións, así como a obtención concorrente de subvencións e axudas outorgadas por outras administracións ou outros entes públicos ou privados, nacionais ou internacionais, poderá dar lugar á modificación da resolución de concesión e eventualmente á súa revogación.

Vistos os preceptos citados e demais de xeral e pertinente aplicación, esta delegación provincial

ACORDA:

Revogar a resolución desta delegación provincial do 03-10-2006 pola que se lle concedeu unha axuda a Julia González Aren por importe de 930 euros para subvención en concepto de renda para o inicio de actividade.

Esta resolución pon fin á vía administrativa e contra ela cabe formular recurso contencioso-administrativo, no prazo de dous meses contados desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante o órgano competente da xurisdición contencioso-administrativa; así mesmo, con anterioridade e con carácter potestativo, poderá interpoñerse recurso de reposición, no prazo dun mes a contar desde o día seguinte ao da notificación desta resolución, ante esta delegación provincial, todo iso de conformidade co establecido na Lei 29/1998, do 13 de xullo, reguladora da xurisdición contencioso-administrativa, e na Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Vigo, 28 de novembro de 2007. P.D. Pedro Borrajo Rivas, delegado provincial de Pontevedra».

Os correspondentes expedientes atópanse no Servizo de Promoción do Emprego da Delegación Provincial da Consellería de Traballo de Pontevedra en Vigo.

Vigo, 20 de maio de 2008.

Pedro Borrajo Rivas
Delegado provincial de Pontevedra

**CONSELLERÍA DE VIVENDA
E SOLO**

Cédula do 5 de xuño de 2008, da Delegación Provincial da Coruña, pola que se notifican as resolucións de contratos por falta de pagamento e lanzamentos das vivendas aos debedores que se relacionan. (Expediente C-1-IV/78-1, conta 192 e dous máis).

En cumprimento do disposto nos artigos 58, 59 e 96.3º da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, e ao abeiro do artigo 30.1º do texto refundido de VPO, Real decreto 2960/1976, do 12 de novembro, e do artigo 138 do Regulamento de VPO, Decreto 2114/1968, do 24 de xullo, notifícaselles aos interesados (cos datos e último enderezo coñecido, identificados polo nº de expediente e conta) que a continuación se relacio-

nan, as resolucións dos contratos por falta de pagamento, con recibos pendentes que ascenden ás cantidades que se sinalan, indicándolles que, concedida a preceptiva autorización xudicial de entrada no domicilio, se procederá ao lanzamento da vivenda por funcionario nomeado para o efecto e co auxilio das forzas de seguridade do Estado, autonómicas ou locais.

Advérteselles aos interesados que, conforme o establecido no Regulamento de VPO, poderán evitar o lanzamento aboando o total da débeda, así como as cotas da comunidade que tivesen pendentes, no prazo de quince días contados a partir do día seguinte ao da publicación desta resolución.

Contra esta resolución, que non esgota a vía administrativa, poderá interpoñerse ante a conselleira de Vivenda e Solo recurso dealzada no prazo dun mes contado desde o día seguinte ao da súa recepción.

E para que así conste, expido, asino e selo esta cédula na Coruña o 5 de xuño de 2008.

Xoán Carlos Bascuas Jardón
Delegado provincial da Coruña

ANEXO

Manuel Rodríguez Fernández, Raquel Díaz Díaz e herdeiros.

Expte. C-1-IV/78-1 (F.P. 6/08).

Conta: 192.

Rúa Pardo Bazán, bloque 47, nº 53, 2º I (Ferrol).

Importe débeda: 18.546,48 €.

Mª Carmen Gil Corral e outros.

Expte. C-92/040 (F.P. 45/08).

Conta: 69.

Españoleto nº 46 - 6º A (Ferrol).

Importe débeda: 3.255,27 €.

Herdeiros de Carlos Romalde González (Mª Rocío Romalde López e outros).

Expte. C-81/050 (F.P. 48/08).

Conta: 162.

Fernando VI, bloque 3, P-2, 3º D (Ferrol).

Importe débeda: 10.988,67 €.

PORTOS DE GALICIA

Cédula do 27 de xuño de 2008 pola que se lle dá publicidade á orde de desatracada de todas as embarcacións que se atopan atracadas nos pantaláns das instalacións náutico-deportivas correspondentes á concesión administrativa da que é titular o Club Náutico de Sada.

Por medio desta cédula e para os efectos do establecido nos artigos 60 e 61 da Lei 30/1992, do 26 de

novembro (BOE nº 285, do 27 de novembro), modificada pola Lei 4/1999, do 13 de xaneiro (BOE nº 112, do 14 de xaneiro), de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, ponse en coñecemento de todos os posibles afectados que con data do 27 de xuño de 2008 a Xefatura da Área de Explotación e Planificación de Portos de Galicia, por autorización da dirección, emitiu unha orde de desatracada de todas as embarcacións que se atopan atracadas na actualidade nos pantaláns das instalacións náutico-deportivas correspondentes á concesión administrativa da que é titular o Club Náutico de Sada.

Hai que destacar que esta orde, que se canaliza a través do club náutico en canto que é titular da concesión administrativa e que outorga un prazo máximo de 15 días para o seu cumprimento, trae causa inmediata da resolución da Presidencia de Portos de Galicia do 24 de xuño de 2008 que, con base no informe técnico previo, resolve non aprobar o recoñecemento final parcial das obras da concesión situadas na lámina de auga imposibilitando desta maneira a autorización do seu uso parcial, toda vez que existen diversos puntos en que aínda non se acadou a cota de profundidade prevista no proxecto.

Apuntar igualmente que a retirada das embarcacións foi decretada como medida provisional no procedemento administrativo sancionador tramitado ao club náutico co número de referencia SANC-13-08-01 e que rematou con resolución sancionadora datada o 9 de xuño de 2008 na que se fai constancia expresa do incumprimento da orde de retirada, de xeito que o incumprimento desta nova orde derivaría na apertura dun novo procedemento administrativo sancionador ao club, procedemento que por aplicación das normas de tipificación e de prescrición previstas na Lei 27/1992, de portos do Estado e da mariña mercante, podería rematar coa imposición de sanción pola comisión dunha infracción administrativa grave, o que pola súa parte sería constitutivo de causa de caducidade da concesión administrativa.

Esta cédula que será obxecto de publicación no DOG será igualmente exposta para o coñecemento de todos os posibles afectados en diversos lugares do porto de Sada.

E para que conste e sirva de notificación, en cumprimento do establecido nos artigos 60 e 61 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, expido, asino e selo esta cédula.

Santiago de Compostela, 27 de xuño de 2008.

Ana Isabel Calzadilla Bouzón
Xefa da Área de Explotación e Planificación

SERVIZO GALEGO DE SAÚDE

Resolución do 30 de xuño de 2008, da División de Recursos Económicos, pola que se somete a información pública o proxecto sectorial para o novo Hospital de Vigo incluído o seu informe de sustentabilidade ambiental, promovido por este organismo, declarado como de incidencia supramunicipal por acordo do Consello da Xunta de Galicia do 30 de abril de 2008.

O Consello da Xunta de Galicia acordou, na súa reunión do 30 de abril de 2008, declarar o proxecto sectorial para o novo Hospital de Vigo, promovido polo Servizo Galego de Saúde, como de incidencia supramunicipal, conforme o establecido no artigo 22.4º da Lei 10/1995, de ordenación do territorio de Galicia.

Así mesmo, en cumprimento do artigo 7 da Lei 6/2007, do 11 de maio, de medidas urxentes en materia de ordenación do territorio e do litoral de Galicia, segundo o cal os proxectos aprobados inicialmente con todos os documentos que o integran, incluído o informe de sustentabilidade ambiental, se someterán por un prazo mínimo de dous meses aos trámites de información pública, mediante anuncios no DOG e nun dos xornais de maior circulación da Comunidade Autónoma, e de audiencia aos concellos sobre os que incida o proxecto,

RESOLVE:

Someter a información pública o proxecto sectorial para o novo Hospital de Vigo incluído o informe de sustentabilidade ambiental, declarado como de incidencia supramunicipal por acordo do Consello da Xunta de Galicia do 30 de abril de 2008, por un prazo de dous meses contados a partir da publicación desta resolución no *Diario Oficial de Galicia*.

Os interesados disporán do citado prazo de dous meses para examinar o estudo de impacto ambiental na División de Recursos Económicos do Servizo Galego de Saúde, na Dirección Provincial do Servizo Galego de Saúde de Pontevedra, no concello de Vigo e para maior difusión na páxina web da Consellería de Sanidade (www.sergas.es) e presentar ante esta División as alegacións que consideren pertinentes.

Santiago de Compostela, 30 de xuño de 2008.

Francisco Pais López
Director xeral da División de Recursos
Económicos

b) DA ADMINISTRACIÓN LOCAL

CONCELLO DE CEDEIRA

Anuncio de licitación.

De conformidade co acordo adoptado polo Pleno deste concello do 27 de maio de 2008, por medio

deste anuncio eféctuese convocatoria do concurso, por procedemento aberto, para a adxudicación da concesión administrativa de uso privativo de cada unha das oito casetas normalizadas de titularidade municipal situadas no núcleo de Santo André de Teixido, cualificadas como bens de dominio público, conforme os seguintes datos:

1. Entidade adxudicadora.

- a) Organismo: Concello de Cedeira.
b) Dependencia que tramita o expediente: Secretaría.

2. Obxecto do contrato.

a) Descrición do obxecto: concesión administrativa de uso privativo de cada unha das oito casetas normalizadas de titularidade municipal situadas no núcleo de Santo André de Teixido.

b) Lugar de execución: Santo André de Teixido (Cedeira).

c) Prazo de execución: cinco anos.

3. Tramitación, procedemento e forma de adxudicación.

- a) Tramitación: ordinaria.
b) Procedemento: aberto.
c) Forma: concurso.

4. Orzamento base de licitación ou canon de explotación. Importe total.

4.1. Canon por outorgamento da concesión: mínimo 600 euros por caseta.

4.2. Canon por utilización privativa do dominio público: mínimo 150 euros por caseta e trimestre.

5. Garantía provisional.

Garantía provisional para tomar parte na licitación: 2% do canon de outorgamento da concesión sobre o dominio público: 12 euros.

6. Obtención de documentación e información.

- a) Entidade: Concello de Cedeira.
b) Domicilio: r/ Real, nº 15.
c) Localidade e código postal: Cedeira 15350.
d) Teléfono: 981 48 00 00.
e) Telefax: 981 48 25 06.
f) Correo electrónico: correo@cedeira.dicoruna.es

g) Data límite de obtención de documentos e información: os interesados poderán consultar e obter fotocopias do prego desde a publicación da convocatoria da licitación ata o día en que finalice o prazo de presentación de proposicións e solicitarano no concello en días e horas de oficina.

7. Requisitos específicos do contratista.

- a) Clasificación, de ser o caso (grupos, subgrupos e categoría): non se exige.
b) Solvencia económica e financeira e solvencia técnica e profesional: segundo o prego de cláusulas administrativas particulares.

8. Presentación das ofertas ou das solicitudes de participación.

a) Data límite de presentación: trinta (30) días hábiles contados a partir do día seguinte ao da publicación deste anuncio no BOP e no DOG.

b) Documentación que integrará as ofertas: sobre A Documentación administrativa e sobre B: Proposición económica e documentación técnica: segundo o prego de cláusulas administrativas.

c) Lugar de presentación:

1. Entidade: Concello de Cedeira.
2. Domicilio: r/Real, 15.
3. Localidade e código postal: Cedeira 15350.

d) Prazo durante o cal o licitador estará obrigado a manter a súa oferta (concurso): ata a adxudicación provisional.

9. Apertura das ofertas.

- a) Entidade: Concello de Cedeira.
b) Domicilio: r/ Real, 15.
c) Localidade: Cedeira.
d) Data: a que se sinale por resolución de alcaldía.
e) Hora: a que se sinale por resolución de alcaldía.

10. Outras informacións.

11. Gastos de anuncios: serán por conta do adxudicatario.

Cedeira, 4 de xuño de 2008.

José Luis Vergara Rey
Alcalde

CONCELLO DE CERDEDO

Anuncio.

De conformidade co establecido no artigo 41 da Lei 9/2002, do 30 de decembro, de ordenación urbana e protección do medio rural de Galicia, coas modificacións derivadas da Lei 15/2004, do 29 de decembro, expónse públicamente por un período de vinte días hábiles nas oficinas municipais en horario das 09.00 ás 14.00 horas, para os efectos de posibles reclamacións, o expediente de reconstrución de cuberta e acondicionamento interior da vivenda unifamiliar de 5,65 metros de altura e cunha ocupación da parcela do 20,80%, no lugar de Castro do Medio nº 54, parroquia de Santa Baia de Castro deste termo municipal, que pretende levar a cabo José Manuel Otero Taboada.

Cerdedo, 12 de xuño de 2008.

Silvestre José Balseiros Guinarte
Alcalde

CONCELLO DE OROSO

Anuncio de licitación do contrato da obra de mellora da rede viaria en Calvente e outras, incluída no Plan de obras e servizos de 2008.

Anúnciase a licitación da obra denominada melloera da rede viaria en Calvente e outra incluída no Plan de obras e servizos 2008, acordada por decreto da Alcaldía do 23 de xuño de 2008.

1. Entidade adxudicadora.

-Organismo: Concello de Oroso.

-Dependencia que tramita o expediente: Secretaría.

-Prazo de execución: catro meses.

2. Obxecto do contrato

-Obra: mellora da rede viaria en Calvente e outras.

-Prezo sen IVE: 87.142,98 €

-IVE: 13.942,88 €

-Prazo de execución: catro meses.

-Clasificación: non se exige.

-Garantía provisional: non se exige.

-Garantía definitiva: 5% do prezo de adxudicación (IVE excluído).

3. Tramitación, procedemento e forma de adxudicación.

-Tramitación: urgente.

-Procedemento: aberto, cun único criterio de adxudicación de acordo co prego tipo de cláusulas administrativas particulares aprobado polo Pleno da Deputación Provincial da Coruña e publicado no BOP nº 98, do 29 de abril.

4. Obtención de documentación e información.

a) Na casa do Concello, das 9.00h ás 13.00h, de luns a venres e sábados das 10.00h ás 13.00h.

b) Teléfono: 981 69 14 78, fax: 981 69 17 86.

c) Data límite de obtención de documentación: ata dous días naturais antes do remate do prazo para presentación de proposicións.

5. Perfil do contratante: concellooroso.com6. Requisitos do contratista: concellooroso.com

a. Criterios de solvencia económica e técnica: ver véxase artigo 12 do prego.

7. Presentación de ofertas

a) Data límite de presentación de ofertas: trece días naturais contados desde o día seguinte ao da publicación do último anuncio no BOP, no perfil do contratante ou no DOG.

b) Documentación para presentar: véxase artigo 12 do prego.

c) Lugar de presentación: Rexistro Xeral do Concello.

8. Criterios de adxudicación: un único criterio de valoración (factor: prezo).

9. Gastos de publicidade: por conta do adxudicatario ata un límite de 1.500 euros.

Oroso, 24 de xuño de 2008.

Manuel Mirás Franqueira
Alcalde presidente

Anuncio de licitación do contrato da obra de pavimentación da rede viaria municipal en Oroso e outras, incluídas no Plan de obras e servizos de 2008.

Anúnciase a licitación da obra denominada Pavimentación da rede viaria municipal en Oroso e outras incluída no POS 2008, acordada por decreto da alcaldía do 23 de xuño de 2008.

1. Entidade adxudicadora.

a) Organismo: concello de Oroso.

b) Dependencia que tramita o expediente: secretaria.

c) Prazo de execución: catro meses.

2. Obxecto do contrato.

a) Obra: pavimentación da rede viaria en Oroso e outros.

b) Prcio sen IVE: 87.339,82 €.

c) IVE: 13.974,37 €.

d) Prazo de execución: catro meses.

e) Clasificación: non se exige.

f) Garantía provisional: non se exige.

g) Garantía definitiva: 5% do prezo de adxudicación (IVE excluído).

3. Tramitación, procedemento e forma de adxudicación.

a) Tramitación: urgente.

b) Procedemento: aberto, cun único criterio de adxudicación de acordo co prego tipo de cláusulas administrativas particulares polo Pleno da Deputación Provincial da Coruña e publicado no BOP nº 98 do 29 de abril.

4. Obtención de documentación e información.

a) Na casa do concello, das 9.00 ás 13.00 horas de luns a venres e sábados das 10.00 ás 13.00 horas.

b) Teléfono: 981 69 14 78, fax: 981 69 17 86.

c) Data límite de obtención documentación: atados días naturais antes do remate do prazo para presentación de proposicións.

5. Perfil do contratante: concelloroso.com.

6. Requisitos do contratista.

a) Criterios de solvencia económica e técnica: ver artigo 12 do prego.

7. Presentación de ofertas.

a) Data límite de presentación de ofertas: trece días naturais contados desde o día seguinte ao da publicación do último anuncio no BOP, no perfil do contratante ou no DOG.

b) Documentación para presentar: véxase artigo 12 do prego.

c) Lugar de presentación: rexistro xeral do concello.

8. Criterios de adjudicación: un único criterio de valoración (factor: prezo).

9. Gaastos de publicidade: a cargo do adjudicatario ata un límite de 1.500 €.

Oroso, 24 de xuño de 2008.

Manuel Mirás Franqueira
Alcalde-presidente

Anuncio de licitación do contrato da obra de pavimentación de camiños en Trasmonte e outros, incluída no Plan de obras e servizos de 2008.

Anúnciase a licitación da obra denominada de pavimentación de rede viaria municipal en Oroso e outras incluídas no POS 2008, acordada por decreto da Alcaldía do 23 de xuño de 2008.

1. Entidade adjudicadora.

a) Organismo: concello de Oroso.

b) Dependencia que tramita o expediente: secretaría.

c) Prazo de execución: catro meses.

2. Obxecto do contrato.

a) Obra: pavimentación de camiños en Trasmonte e outros.

b) Prezo sen IVE: 82.268,96 €.

c) IVE: 13.642,96 €.

d) Prazo de execución: catro meses.

e) Clasificación: non se exige.

f) Garantía provisional: non se exige.

g) Garantía definitiva: 5% do prezo de adjudicación (IVE excluído).

3. Tramitación, procedemento e forma de adjudicación.

a) Tramitación: urxente.

b) Procedemento: aberto, cun único criterio de adjudicación de acordo co prego tipo de cláusulas administrativas particulares aprobado polo Pleno da Deputación Provincial da Coruña e publicado no BOP nº 98, do 29 de abril.

4. Obtención da documentación e información.

a) Na casa do concello, das 9.00 ás 13.00 horas, de luns a venres, e os sábados das 10.00 ás 13.00 horas.

a) Teléfono: 981 69 14 78, fax: 981 69 17 86.

b) Data límite de obtención de documentación: atados días naturais antes do remate do prazo para a presentación de proposicións.

5. Perfil do contratante: concelloroso.com.

6. Requisitos do contratista:

a) Criterios de solvencia económica e técnica: ver artigo 12 do prego.

7. Presentación de ofertas.

a) Data límite de presentación de ofertas: trece días naturais contados desde o día seguinte ao da publicación do último anuncio no BOP, no perfil do contratante ou no DOG.

a) Documentación que deben presentar: ver artigo 12 do prego.

b) Lugar de presentación: Rexistro Xeral do concello.

8. Criterios de adjudicación: un único criterio de valoración (factor: prezo).

9. Gastos de publicidade: por conta do adjudicatario ata un límite de 1.500 €.

Oroso, 24 de xuño de 2008.

Manuel Mirás Franqueira
Alcalde-presidente

CONCELLO DA POBRA DO BROLLÓN

Edicto.

Por decreto de data 30 de maio de 2008 resolveuse iniciar o expediente de delimitación e acreditación de preexistencia do núcleo rural de Outara, do termo municipal da Pobra do Brollón, o que se fai público por prazo dun mes para os efectos previstos no número 2 da disposición adicional 2ª da Lei 9/2002, do 30 de decembro, na redacción dada pola Lei 15/2004, do 29 de decembro. O expediente estará a dispor de quen queira consultalo nas oficinas do concello das nove ás quince horas.

A Pobra do Brollón, 5 de xuño de 2008.

Adoración Fernández González
Concelleira de Urbanismo

CONCELLO DE SADA

Anuncio do requirimento da Xunta de Galicia de anulación dos estudos de detalle da UEI-23.

O Pleno do Concello, en sesión extraordinaria celebrada o día 22 de maio de 2008, adoptou, entre outros, o acordo que, na súa parte dispositiva, a seguir se transcribe:

«2º. Requirimento da Xunta de Galicia de anulación dos estudos de detalle da UEI-23. Debatido o asunto, sométese a proposta de acordo a votación, resultando aprobado por oito votos a favor (seis do BNG e dous do PSOE), oito en contra (seis do PDSP e dous do PP) e unha abstención (Grupo Mixto). Repítase de novo a votación, resultando aprobado por oito votos a favor (seis do BNG e dous do PSOE), oito en contra (seis do PDSP e dous do PP) e unha abstención (Grupo Mixto), decidindo este segundo empate o voto de calidade do presidente e, en consecuencia, adóptase o acordo seguinte:

1º Atendendo ao requirimento da Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes do 21 de abril de 2008, e de conformidade co disposto nos artigos 65 da Lei 7/1985, do 2 de abril, reguladora das bases de réxime local, 217 da Lei 5/1997, do 22 de xullo, de Administración local de Galicia, e 215 do Regulamento aprobado polo Real decreto 2568/1986, do 28 de novembro, declárase a nulidade dos seguintes instrumentos de planeamento:

a) Estudo de detalle da UEI-23, aprobado por silencio administrativo segundo consta en certificación da Secretaría do 5-9-2001.

b) Modificación do estudo de detalle da UEI-23, aprobado por acordo plenario do 29-9-2005.

2º Dar traslado do presente acordo á Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes, así como á entidade *Calzada Romana, S.A.*, e aos demais interesados que aparezan no expediente co ofrecemento das accións legais oportunas.

3º Publicar este acordo no BOP e no DOG».

Sada, 11 de xuño de 2008.

Abel López Soto
Alcalde

CONCELLO DE VILABOIA

Anuncio.

No BOP de Pontevedra número 109, do 6-6-2008, publicáronse as bases da convocatoria de procesos selectivos para cubrir a praza vacante que se cita:

Persoal laboral:

Nivel de titulación: medio. Denominación do posto: axente de desenvolvemento local. Asimilado grupo A2. Sistema de selección: concurso de valoración de méritos. Unha praza.

O prazo de presentación de instancias será de vinte días naturais contados a partir do día seguinte ao da publicación desta resolución no BOE. Os sucesivos anuncios publicaranse no BOP de Pontevedra e no taboleiro de edictos do Concello.

Vilaboa, 10 de xuño de 2008.

José Luis Poceiro Martínez
Alcalde

DEPUTACIÓN PROVINCIAL DE PONTEVEDRA

Resolución do 13 de maio de 2008, do Organismo Autónomo Provincial de Xestión de Recursos Locais, polo que se lle dá publicidade á adxudicación do concurso relativo á adquisición dun inmovible con destino á oficina periférica de Caldas de Reis.

1. Entidade adxudicadora:

a) Organismo: ORAL-Deputación Provincial de Pontevedra.

b) Dependencia: Servizo Xurídico.

2. Obxecto do contrato:

a) Descrición: a adquisición dun inmovible con destino á oficina periférica de Caldas Reis.

b) Data de publicación: *Diario Oficial de Galicia* número 14, do 21-1-2008.

3. Tramitación e procedemento:

a) Tramitación: ordinaria.

b) Procedemento: aberto.

c) Forma: concurso.

4. Orzamento base de licitación: 180.000 euros, IVE incluído.

5. Adxudicación:

a) Data: 25-3-2008 (Consello Reitor).

b) Contratista: *Dosemas, S.L.*

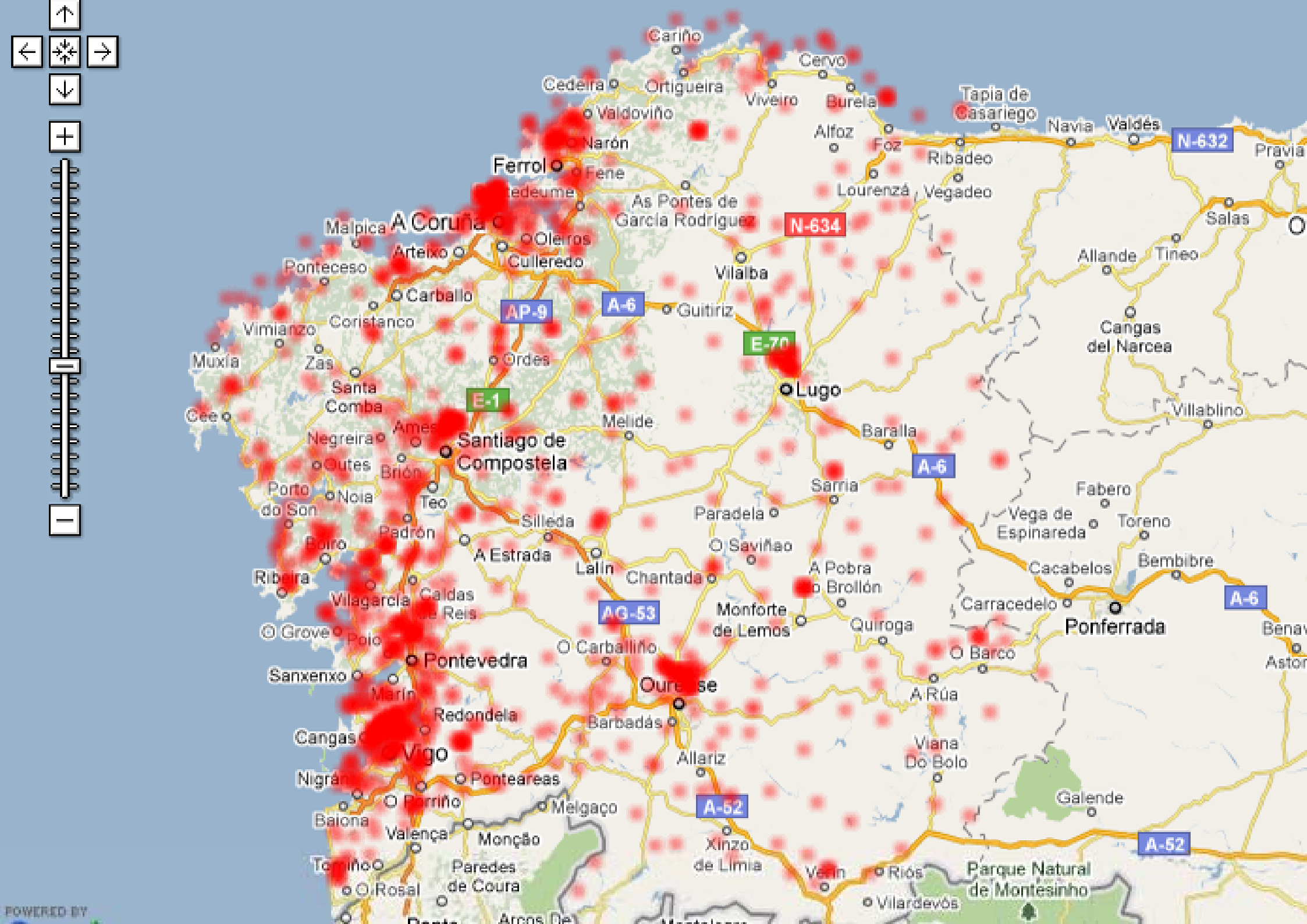
c) Nacionalidade: española.

d) Importe adxudicación: 180.000 €.

Pontevedra, 13 de maio de 2008.

Rafael Louzán Abal
Presidente da Deputación
Provincial de Pontevedra

Carlos Cuadrado Romay
Secretario da Deputación
Provincial de Pontevedra



ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
2	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15024112	EEI do Gaioso	15024112 EEI do Gaioso	1	0	O Gaioso, O Eixo (San Cristovo)	981549575		eei.gaioso@edu.xunta.es						15896 SANTIAGO DE COMPOSTELA	1	
3	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15016085	CEIP Arquitecto Casas Novoa	15016085 CEIP Arquitecto Casas Novoa	2	1	A Sionlla de Abaixo, A Enfesta (San Cristovo)	981888044		ceip.casas.novoa@edu.xunta.es						15884 SANTIAGO DE COMPOSTELA	3	
4	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15016221	EEI do Rial	15016221 EEI do Rial	1	0	O Rial, Laraño (San Martiño)	981524165		eei.rial@edu.xunta.es						15896 SANTIAGO DE COMPOSTELA	1	
5	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15016267	EEI Bispo Teodomiro	15016267 EEI Bispo Teodomiro	1	0	Marrozos (Santa María)	981539897		eei.bispo.teodomiro@edu.xunta.es						15700 SANTIAGO DE COMPOSTELA	1	
6	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15016292	CEIP Mestre Rodríguez Xixirei	15016292 CEIP Mestre Rodríguez Xixirei	2	1	Sabugueira (San Paio)	981888351		ceip.mestre.rodriguez.xixirei@edu.xunta.es						15820 SANTIAGO DE COMPOSTELA	3	
7	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15015652	CEIP Apóstolo Santiago	15015652 CEIP Apóstolo Santiago	2	1	Rúa Almáciga s/n	981589984		ceip.apostolo.santiago@edu.xunta.es						15704 SANTIAGO DE COMPOSTELA	3	
8	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15016012	CEIP Cardeal Quiroga Palacios	15016012 CEIP Cardeal Quiroga Palacios	3+1	1	Avenida Villaldía 33-35	981520196		ceip.cardeal.quiroga@edu.xunta.es						15706 SANTIAGO DE COMPOSTELA,	5	
9	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15027332	CEIP das Fontiñas	15027332 CEIP das Fontiñas	6+2	1	Rúa de Roma 21	981560741		ceip.fontinhas@edu.xunta.es						15707 SANTIAGO DE COMPOSTELA	9	
10	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15015676	CEIP de Prácticas López Ferreiro	15015676 CEIP de Prácticas López Ferreiro	6+2	1	Avenida Xoán XXIII s/n	981583459		ceip.lopez.ferreiro@edu.xunta.es						15704 SANTIAGO DE COMPOSTELA	9	
11	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15021883	CEIP de Vite I	15021883 CEIP de Vite I	3+1	1	Burgo das Nacións s/n	981585908		ceip.vite1@edu.xunta.es						15705 SANTIAGO DE COMPOSTELA	5	
12	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15022589	CEIP Lamas de Abade	15022589 CEIP Lamas de Abade	3+1	1	Lamas de Abade s/n	981523313		ceip.lamas.abade@edu.xunta.es						15702 SANTIAGO DE COMPOSTELA	5	
13	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15019359	CEIP Monte dos Postes	15019359 CEIP Monte dos Postes	5+1	1	Rúa Fontiñas 79	981589884		ceip.monte.postes@edu.xunta.es						15707 SANTIAGO DE COMPOSTELA	7	
14	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15024975	CEIP Pío XII	15024975 CEIP Pío XII	9+3	2	Rúa Poza de Bar s/n	981562522		ceip.pio12@edu.xunta.es						15705 SANTIAGO DE COMPOSTELA	14	
15	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15015688	CEIP Raiña Fabiola	15015688 CEIP Raiña Fabiola	3+1	1	Rúa Entregaleras s/n	981585372		ceip.rainha.fabiola@edu.xunta.es						15705 SANTIAGO DE COMPOSTELA	5	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
16	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15015998	CEIP Ramón Cabanillas	15015998 CEIP Ramón Cabanillas	2	1	O Castiñeiriño 21	981593130		ceip.ramon.cabanillas@edu.xunta.es						15702 SANTIAGO DE COMPOSTELA	3	
17	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15022590	CEIP de Roxos	15022590 CEIP de Roxos	3+1	1	Rúa da Barrosa, 74 - Roxos, Vilvestro (Santa María)	981537167		ceip.roxos@edu.xunta.es						15896 SANTIAGO DE COMPOSTELA	5	
18	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Compostela	15032327	CEE O Pedroso	15032327 CEE O Pedroso	0	1	Rúa San Paio s/n	981561972		cee.opedroso@edu.xunta.es						15898 SANTIAGO DE COMPOSTELA	1	
19	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Val do Dubra	15019360	EEl de Coucieiro	15019360 EEl de Coucieiro	1	0	Coucieiro (San Martiño)	651107872		eei.coucieiro@edu.xunta.es						15873 VAL DO DUBRA	1	
20	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Val do Dubra	15018343	CEIP Xacinto Amigo Lera	15018343 CEIP Xacinto Amigo Lera	1	1	Entrepones, Portomouro (San Cristovo)	981882576		ceip.xacinto.amigo@edu.xunta.es						15871 VAL DO DUBRA	2	
21	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Val do Dubra	15018203	CPI de Bembibre	15018203 CPI de Bembibre	3+1	1	Rúa Socortes 18, Bembibre (San Salvador)	981889156		cpi.bembibre@edu.xunta.es						15873 VAL DO DUBRA	5	
22	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Vedra	15018471	CEIP Ortigueira	15018471 CEIP Ortigueira	1	1	Ortigueira, Santa Cruz De Ribadulla (Santa Cruz)	981512571		ceip.ortigueira@edu.xunta.es						15880 VEDRA	2	
23	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Vedra	15020911	CPI de Vedra	15020911 CPI de Vedra	2	1	Avenida do Mestre Manuel Gómez, Vedra (Santa Eulalia)	981503034		cpi.vedra@edu.xunta.es						15885 VEDRA	3	
24	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Teo	15017041	CEIP A Igrexa-Calo	15017041 CEIP A Igrexa-Calo	4+1	1	Calo (San Xoán)	981548166		ceip.igreja.calo@edu.xunta.es						15895 TEO	6	
25	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Teo	15017107	CEIP da Ramallosa	15017107 CEIP da Ramallosa	4+1	1	A Ramallosa, Lucí (Santa Mariña)	981809056		ceip.ramallosa@edu.xunta.es						15883 TEO	6	
26	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Teo	15025724	CEIP Os Tilos	15025724 CEIP Os Tilos	6+2	1	Urbanización Os Tilos, Os Tilos (San Francisco De Asís)	981801408		ceip.ostilos@edu.xunta.es						15894 TEO	9	
27	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Brión	15001811	EEl de Sabaxáns	15001811 EEl de Sabaxáns	2	0	Bastavales (San Xulián)	699367595		eei.sabaxans@edu.xunta.es						15280 BRIÓN	2	
28	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Brión	15001847	CEIP de Pedrouzos	15001847 CEIP de Pedrouzos	3+1	1	Pedrouzos s/n, Brión (San Fins)	981887080		ceip.pedrouzos@edu.xunta.es						15865 BRIÓN	2	
29	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Brión	15019554	EEl da Igrexa	15019554 EEl da Igrexa	1	0	Luaña (San Xulián)	699033370		eei.igreja.brion@edu.xunta.es						15281 BRIÓN	5	
30	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Brión	15001744	EEl dos Ánxeles	15001744 EEl dos Ánxeles	2	0	Rúa da Fonte 1, Os Ánxeles (Santa María)	699525689		eei.anxeles@edu.xunta.es						15280 BRIÓN	2	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
31	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15020647	EEl de San Lourenzo	15020647 EEl de San Lourenzo	1	0	Agrón (San Lourenzo)	629363251		eei.sanlourenzo.ames@edu.xunta.es						15864 AMES	1	
32	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15026637	CEIP de Barouta	15026637 CEIP de Barouta	3+1	1	Ames (San Tomé)	981890080		ceip.barouta@edu.xunta.es						15229 AMES	5	
33	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15032649	EEl Milladoiro	15032649 EEl Milladoiro	12+3	0	Travesa do Porto (Milladoiro) s/n, Biduído (Santa María)	981538463		eei.milladoiro@edu.xunta.es						15895 AMES	15	
34	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15025220	CEP de Ventín	15025220 CEP de Ventín	0	1	Ventín, Biduído (Santa María)	981530042		ceip.ventin@edu.xunta.es						15895 AMES	1	
35	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15019724	EEl de Guimarás	15019724 EEl de Guimarás	1	0	Lugar Guimarás, Bugallido (San Pedro)	981884499		eei.guimarans@edu.xunta.es						15866 AMES	1	
36	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15020659	EEl de Covas	15020659 EEl de Covas	1	0	Covas s/n, Covas (Santo Estevo)	659670084		eei.covas@edu.xunta.es						15864 AMES	1	
37	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15032625	CEIP Agro do Muíño	15032625 CEIP Agro do Muíño	6+2	1	Lugar As Cortes, Ortoño (San Xoán)	981815836		ceip.agromuino@edu.xunta.es						15228 AMES	9	
38	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15000107	CEIP Bispo Guerra Campos	15000107 CEIP Bispo Guerra Campos	9+3	2	Rúa Peregrina, s/n (Bertamiráns), Ortoño (San Xoán)	981883152		ceip.bispo.guerra.campos@edu.xunta.es						15220 AMES	14	
39	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15019542	EEl da Igrexa	15019542 EEl da Igrexa	1	0	A Tarroeira, Ortoño (San Xoán)	981884459		eei.igreja.ames@edu.xunta.es						15034 AMES	1	
40	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Ames	15000090	EEl de Outeiro	15000090 EEl de Outeiro	1	0	Ames (San Tomé), AMES, 15229 A Coruña	616083173		eei.outeiro@edu.xunta.es						15229 AMES	1	
41	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Boqueixón	15032571	CRA de Boqueixón-Vedra	15032571 CRA de Boqueixón-Vedra	5+1	1	Lugar Vilar - Centro Sociocultural Camilo José Cela s/n, Lestedo (Santa María)	616440471		cra.boqueixon.vedra@edu.xunta.es						15881 BOQUEIXÓN	6	Lestedo, Oural (Camporrappedo), Sergude, Sales (San Xiao de Sales) e Trobe
42	Normal	Publico	A Coruña	Santiago	Boqueixón	15001665	CPI Antonio Orza Couto	15001665 CPI Antonio Orza Couto	2	1	O Forte, Boqueixón (San Vicente)	981513455		cpi.antonio.orza.couto@edu.xunta.es						15881 BOQUEIXÓN	3	
43	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Melide	15008805	CEIP de Melide Nº 1	15008805 CEIP de Melide Nº 1	3+1	1	Rúa E.Álvarez Carballido 2, Melide (San Pedro)	981505238		ceip.numero1.melide@edu.xunta.es						15800 MELIDE	5	
44	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Melide	15023910	CEIP Martagona	15023910 CEIP Martagona	3+1	1	Rúa Martagona s/n, Melide (San Pedro)	981505929		ceip.martagona@edu.xunta.es						15800 MELIDE	5	
45	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Melide	15027526	CEIP Mestre Pastor Barral	15027526 CEIP Mestre Pastor Barral	3+1	1	Camiño Real s/n, Melide (San Pedro)	981507570		ceip.pastor.barral@edu.xunta.es						15800 MELIDE	5	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
46	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Toques	15017314	CEIP de Toques	15017314 CEIP de Toques	1	1	A Capela (Santa María)	981506239		ceip.toques@edu.xunta.es						15806 TOQUES	2	
47	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Santiso	15016450	CEIP de Arcediago	15016450 CEIP de Arcediago	1	1	Agro do Chao s/n, A Ponte Arcediago (San Xoán)	981517827		ceip.arcediago@edu.xunta.es						15808 SANTISO	2	
48	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Santiso	15016590	CEIP de Visantoña	15016590 CEIP de Visantoña	1	1	Lugar Seoane, Visantoña (San Xoán)	981510730		ceip.visantona.santisoo@edu.xunta.es						15809 SANTISO	2	
49	Normal	Publico	A Coruña	T. de Melide	Sobrado	15016784	CEIP Virxe do Portal	15016784 CEIP Virxe do Portal	2	1	A Porta (San Pedro)	981787530		ceip.virxe.portal@edu.xunta.es						15312 SOBRADO	3	
50	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001367	CEIP de Abanqueiro	15001367 CEIP de Abanqueiro	2	1	Rúa Exipto s/n, Abanqueiro (San Cristovo)	981848186		ceip.abanqueiro@edu.xunta.es						15938 BOIRO	3	
51	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001380	EEl de Saltiño	15001380 EEl de Saltiño	1	0	Saltiño s/n, Abanqueiro (San Cristovo)	600622494		eei.saltino@edu.xunta.es						15930 BOIRO	1	
52	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001410	EEl de Bealo	15001410 EEl de Bealo	1	0	Lugar Bealo, Bealo (San Pedro)	617888583		ceip.bealo@edu.xunta.es						15990 BOIRO	1	
53	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001471	CEIP Praia Xardín	15001471 CEIP Praia Xardín	3+1	1	Rúa Praia Xardín s/n, Boiro (Santa Baia)	981845425		ceip.praia.xardin@edu.xunta.es						15930 BOIRO	5	
54	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15021500	CEIP Santa Baia	15021500 CEIP Santa Baia	6+2	1	Avenida Compostela 48, Boiro (Santa Baia)	981845713		ceip.santabaia@edu.xunta.es						15930 BOIRO	9	
55	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15023341	CEIP Santa María do Castro	15023341 CEIP Santa María do Castro	3+1	1	Rúa Valiño 55, Castro (Santa María)	981846555		ceip.santamaria.castro@edu.xunta.es						15939 BOIRO	5	
56	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001574	EEl de Sar - Campo San Roque	15001574 EEl de Sar - Campo San Roque	1	0	Cespón (San Vicenzo)	652125850		eei.sar@edu.xunta.es						15991 BOIRO	1	
57	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001586	EEl de Vilaríño	15001586 EEl de Vilaríño	1	0	Cespón (San Vicenzo)	620989864		ceip.vilarino@edu.xunta.es						15991 BOIRO	1	
58	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Boiro	15001616	CEIP de Escarabote	15001616 CEIP de Escarabote	2	1	Lampón (Santiago)	981844758		ceip.escarabote@edu.xunta.es						15992 BOIRO	3	
59	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15013072	EEl da Granxa	15013072 EEl da Granxa	1	0	Lesón (Santa Cruz)	636485073		eei.granxa@edu.xunta.es						15948 POBRADO CARAMIÑAL (A)	1	
60	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15013199	CEP Salustiano Rey Eiras	15013199 CEP Salustiano Rey Eiras	0	2	Rúa Bandaseca s/n	981830475		cep.salustiano.rey.eiras@edu.xunta.es						15940 POBRADO CARAMIÑAL (A)	2	
61	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15026236	EEl da Angustia	15026236 EEl da Angustia	1	0	Posmarcos (Santo Isidro)	636485074		eei.angustia@edu.xunta.es						15948 POBRADO CARAMIÑAL (A)	1	
62	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15013163	EEl Fernández Varela	15013163 EEl Fernández Varela	6+2	0	Rúa Castelao 3	981830708		eei.fernandez.varela@edu.xunta.es						15940 POBRADO CARAMIÑAL (A)	8	
63	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15023417	CEP Pilar Maestu Sierra	15023417 CEP Pilar Maestu Sierra	0	1	Posmarcos (Santo Isidro)	981832536		cep.pilar.maestu@edu.xunta.es						15948 POBRADO CARAMIÑAL (A)	1	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
64	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15013151	EEl Conchido	15013151 EEl Conchido	1	0	Rúa R (Ribeiriña), Posmarcos (Santo Isidro)	636485077		ceip.conchido@edu.xunta.es						15940 POBRADO CARAMIÑAL (A)	1	
65	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	A Proba do Carabiñal	15013059	EEl de Vilaríño	15013059 EEl de Vilaríño	1	0	Vilaríño, O Xobre Ou O Maño (Santa María)	636485076		eei.vilarino@edu.xunta.es						15940 POBRADO CARAMIÑAL (A)	1	
66	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15014261	CEIP de Aguiño	15014261 CEIP de Aguiño	3+1	1	Rúa Listres, s/n (Aguíño), Aguiño (Nosa señora do carne)	981840700		ceip.aguiño@edu.xunta.es						15965 RIBEIRA	5	
67	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15014271	CEIP de Artes	15014271 CEIP de Artes	1	1	Artes (San Xián)	981872803		ceip.artes.ribeira@edu.xunta.es						15969 RIBEIRA	2	
68	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15021731	CEIP de Frións	15021731 CEIP de Frións	2	1	Carreira (San Paio)	981873454		ceip.frións@edu.xunta.es						15961 RIBEIRA	3	
69	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15014295	EEl Capela-Carreira	15014295 EEl Capela-Carreira	2	0	Carreira (San Paio)	675104549		eei.capela.carreira@edu.xunta.es						15967 RIBEIRA	2	
70	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15025281	CEIP de Oliveira	15025281 CEIP de Oliveira	2	1	Oliveira (Santa María)	981865300		ceip.oliveira@edu.xunta.es						15969 RIBEIRA	3	
71	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15014465	CEIP de Palmeira	15014465 CEIP de Palmeira	5+1	1	Palmeira (San Pedro)	981838281		ceip.palmeira@edu.xunta.es						15950 RIBEIRA	7	
72	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15014571	EEl Deán Grande	15014571 EEl Deán Grande	1	0	Avenida da Coruña (Deán Grande), Ribeira (Santa Uxía)	981870173		ceip.dean.grande@edu.xunta.es						15968 RIBEIRA	1	
73	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Ribeira	15014544	CEIP O Grupo	15014544 CEIP O Grupo	6+2	1	Rúa Miguel Rodríguez Bautista 22, Ribeira (Santa Uxía)	981870498		ceip.grupo.ribeira@edu.xunta.es						15960 RIBEIRA	9	
74	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Rianxo	15027401	CEIP Ana María Diéguez	15027401 CEIP Ana María Diéguez	2	1	Atalaia s/n, Asados (Santa María)	981862603		ceip.anamaria.dieguez@edu.xunta.es						15984 RIANXO	3	
75	Normal	Publico	A Coruña	Barbanza	Rianxo	15014180	CEIP Alfonso D. Rodríguez Castela	15014180 CEIP Alfonso D. Rodríguez Castela	6+2	2	Rúa Rosalía Castro 12, Rianxo (Santa Comba)	981860252		ceip.castelao.rianxo@edu.xunta.es						15920 RIANXO	10	
76	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Muros	15009810	CEIP Ricardo Tobío	15009810 CEIP Ricardo Tobío	3+1	1	Rúa Freixeiros 13, Esteiro (Santa Mariña)	981763584		ceip.ricardo.tobio@edu.xunta.es						15240 MUROS	5	
77	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Muros	15024951	CEIP de Louro	15024951 CEIP de Louro	2	1	Rúa Agra de Filgueira s/n, Louro (Santiago)	981827753		ceip.louro@edu.xunta.es						15291 MUROS	3	
78	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Muros	15023727	EEl de Muros	15023727 EEl de Muros	3+1	0	Rúa San Xosé s/n, Muros (San Pedro)	981827613		eei.muros@edu.xunta.es						15250 MUROS	4	
79	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Muros	15009998	CEIP Ramón de Artaza y Malvárez	15009998 CEIP Ramón de Artaza y Malvárez	3+1	1	Rúa Valdexería s/n, Serres (San Xoán)	981827000		cep.ramon.artaza@edu.xunta.es						15259 MUROS	5	
80	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Muros	15024707	EEl de Abesada	15024707 EEl de Abesada	1	0	Serres (San Xoán)	619734951		eei.abesada@edu.xunta.es						15259 MUROS	1	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
81	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Muros	15021214	EEl de Tal de Abaixo	15021214 EEl de Tal de Abaixo	1	0	Tal (Santiago)	696768472		eei.taldeabaixo@edu.xunta.es						15289 MUROS	1	
82	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Carnota	15002761	CEIP de Carnota	15002761 CEIP de Carnota	2	1	Praza de San Gregorio 20, Santa Comba De Carnota (Santa Comba)	981857044		ceip.carnota@edu.xunta.es						15293 CARNOTA	3	
83	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Carnota	15022115	EEl do Viso	15022115 EEl do Viso	1	0	San Mamede De Carnota (San Mamede)	635100168		eei.viso@edu.xunta.es						15293 CARNOTA	1	
84	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Carnota	15022723	EEl de Portocubelo	15022723 EEl de Portocubelo	1	0	Lira (Santa María)	608383512		eei.portocubelo@edu.xunta.es						15292 CARNOTA	1	
85	Normal	Publico	A Coruña	Muros	Carnota	15002852	CEIP do Pindo	15002852 CEIP do Pindo	2	1	Estrada de Muros-O Pindo, O Pindo (San Clemente)	981764860		ceip.pindo@edu.xunta.es						15296 CARNOTA	3	
86	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Fisterra	15007242	CEIP Mar de Fóra	15007242 CEIP Mar de Fóra	3+1	1	Estrada do Faro s/n, Fisterra (Santa María)	981740258		ceip.mar.fora@edu.xunta.es						15155 FISTERRA	5	
87	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Fisterra	15007266	CEIP Areouta	15007266 CEIP Areouta	1	1	Sardiñeiro de Abaixo, Sardiñeiro (San Xoán)	981743608		ceip.areouta@edu.xunta.es						15153 FISTERRA	2	
88	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Muxía	15009597	CEIP de Vilarmide	15009597 CEIP de Vilarmide	2	1	Couciero (San Pedro)	981750635		ceip.vilarmide@edu.xunta.es						15125 MUXÍA	3	
89	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Muxía	15024239	CEIP dos Muíños	15024239 CEIP dos Muíños	3+1	1	Moraime (San Xulián)	981750655		ceip.osmuinhos@edu.xunta.es						15125 MUXÍA	5	
90	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Muxía	15009676	CEIP Virxe da Barca	15009676 CEIP Virxe da Barca	3+1	1	Rúa Enfesto 13, Muxía (Santa María)	981742587		ceip.virxedabarca@edu.xunta.es						15124 MUXÍA	5	
91	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Dumbría	15006079	EEl Berdeogas	15006079 EEl Berdeogas	1	0	Berdeogas (Santiago)			ceip.berdeogas@edu.xunta.es						15838 DUMBRÍA	1	
92	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Dumbría	15021810	CEIP Santa Eulalia de Dumbría	15021810 CEIP Santa Eulalia de Dumbría	1	1	Dumbría (Santa Baia)	981744000		ceip.santaaulalia.dumbría@edu.xunta.es						15151 DUMBRÍA	2	
93	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Dumbría	15022760	EEl de Regoelle	15022760 EEl de Regoelle	1	0	Olveira (San Martiño)			eei.regoelle@edu.xunta.es						15127 DUMBRÍA	1	
94	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Cee	15003111	EEl de Ameixenda	15003111 EEl de Ameixenda	1	0	A Igrexa, Cee (Santa María)	607516428		eei.ameixenda@edu.xunta.es						15270 CEE	1	
95	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Cee	15022127	CEIP da Igrexa	15022127 CEIP da Igrexa	1	1	A Igrexa, Brens (Santa Baia)	607612532		ceip.igrexa.cee@edu.xunta.es						15299 CEE	2	
96	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Cee	15003248	CEIP Eugenio López	15003248 CEIP Eugenio López	5+1	1	Rúa da Escola, s/n (Escabanas), Cee (Santa María)	981745984		ceip.eugenio.lopez@edu.xunta.es						15270 CEE	7	
97	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Cee	15022139	EEl da Pereiriña	15022139 EEl da Pereiriña	1	0	Bermún, A Pereiriña (San Xián)	607516416		eei.pereirina@edu.xunta.es						15270 CEE	1	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
98	Normal	Publico	A Coruña	Fisterra	Corcubión	15003789	CEIP Praia de Quenxe	15003789 CEIP Praia de Quenxe	2	1	Quenxe s/n, Corcubión (San Marcos)	981745960		ceip.praia.quenxe@edu.xunta.es						15130 CORCUBIÓN	3	
99	Normal	Publico	A Coruña	Ortegal	Cariño	15011661	CEIP Manuel Fraga Iribarne	15011661 CEIP Manuel Fraga Iribarne	6+2	1	A Solana s/n, Cariño (San Bartolomeu)	981405208		ceip.manuel.fraga@edu.xunta.es						15360 CARIÑO	9	
100	Normal	Publico	A Coruña	Ortegal	Ortigueira	15021411	EEl de Porto de Espasante	15021411 EEl de Porto de Espasante	1	0	Porto de Espasante, Espasante (San Xoán)	636969034		eei.porto.espasante@edu.xunta.es						15339 ORTIGUEIRA	1	
101	Normal	Publico	A Coruña	Ortegal	Ortigueira	15011981	CEIP José María Lage	15011981 CEIP José María Lage	5+1	1	Rúa Pedro Castiñeiras s/n, Ortigueira (Santa Marta)	981400804		ceip.josemaria.lage@edu.xunta.es						15330 ORTIGUEIRA	7	
102	Normal	Publico	A Coruña	Ortegal	Mañón	15008398	CEIP Francisco López Estrada	15008398 CEIP Francisco López Estrada	1	1	O Porto do Barqueiro, Mogor (Santa María)	981414127		ceip.lopez.estrada@edu.xunta.es						15337 MAÑÓN	2	
103	Normal	Publico	A Coruña	Ortegal	Cerdido	15003534	CEIP da Barqueira	15003534 CEIP da Barqueira	1	1	Barqueira Vella, A Barqueira (Santo Antonio)	981411038		ceip.barqueira@edu.xunta.es						15569 CERDIDO	2	
104	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Abegondo	15000016	CEIP San Marcos	15000016 CEIP San Marcos	4+1	1	Abegondo (Santaia)	981673052		ceip.san.marcos@edu.xunta.es						15318 ABEGONDO	6	
105	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15020672	EEl de Rorís	15020672 EEl de Rorís	1	0	Armentón (San Pedro)	981640238		eei.roris@edu.xunta.es						15142 ARTEIXO	1	
106	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15000363	CEIP Ponte dos Brozos	15000363 CEIP Ponte dos Brozos	15+5	2	Avenida Arsenio Iglesias, 34 (Sabón), Arteixo (Santiago)	981600249		ceip.ponte.brozos@edu.xunta.es						15142 ARTEIXO	22	
107	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15020714	EEl de Larín de Arriba	15020714 EEl de Larín de Arriba	1		Lugar Rexedoiros-Larín, Larín (Santo Estevo)	981606212		eei.larindearriba@edu.xunta.es						15144 ARTEIXO	1	
108	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15000569	CEIP San Xosé Obreiro	15000569 CEIP San Xosé Obreiro	3+1	1	Avenida de Meirás, s/n (Meicende), Pastoriza (Santa María)	981270072		ceip.sanxose.obreiro@edu.xunta.es						15140 ARTEIXO	5	
109	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15023041	CEIP de Galán	15023041 CEIP de Galán	3+1	1	Galán, Oseiro (San Tirso)	981602603		cep.galan@edu.xunta.es						15141 ARTEIXO	5	
110	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15032376	EEl de Vilarrodís-Oseiro	15032376 EEl de Vilarrodís-Oseiro	3+1	0	Villarrodís, Oseiro (San Tirso)	616466312		eei.villarrodis@edu.xunta.es						ARTEIXO	4	
111	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Arteixo	15020933	EEl de Barrionovo	15020933 EEl de Barrionovo	3+1	0	Avenida de Pastoriza s/n, Pastoriza (Santa María)	696846412		eei.barrionovo@edu.xunta.es						15142 ARTEIXO	4	
112	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Bergondo	15020775	EEl da Lagoa	15020775 EEl da Lagoa	1	0	Rúa A Lagoa s/n, Sorrizo (San Pedro)	981646930		eei.lagoa@edu.xunta.es						15142 ARTEIXO	1	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
113	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15032561	CRA de Bergondo	15032561 CRA de Bergondo	7+2	1	Estrada Coruña-Ferrol 12, Bergondo (San Salvador)	981791896		cra.bergondo@edu.xunta.es						BERGONDO	10	Bergondo (Carrío), Guísamo, Lubre (Ruadalama), Ouces (Silvoso) e Vixoi
114	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15025554	CEIP Emilio González López	15025554 CEIP Emilio González López	2	1	Rúa Lamelas, 21 (Lema), Brexo (San Paio)	981675050		ceip.emilio.gonzalez@edu.xunta.es						15659 CAMBRE	3	
115	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15002141	EEl de Bribes	15002141 EEl de Bribes	1	0	Cruceiro, s/n (A Ribeiriña), Bribes (San Cibrán)	609510687		eei.bribes@edu.xunta.es						15659 CAMBRE	1	
116	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15002165	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	15002165 CEIP Wenceslao Fernández Flórez	6+2	1	Rúa Wenceslao Fernández Flórez 16, Cambre (Santa María)	981675078		ceip.wenceslao@edu.xunta.es						15660 CAMBRE	9	
117	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15023582	EEl de Apeadeiro	15023582 EEl de Apeadeiro	1	0	Apeadeiro 17, Cecebre (San Salvador)	629594480		eei.apeadeiro@edu.xunta.es						15650 CAMBRE	1	
118	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15032426	CEIP do Graxal II	15032426 CEIP do Graxal II	6+2	1	Rúa Francisco Rodríguez 6, O Temple (Santa María)	981663809		ceip.graxal2@edu.xunta.es						15679 CAMBRE	9	
119	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15023053	CEIP Portofaro	15023053 CEIP Portofaro	6+2	1	Rúa dos Templarios, 1 (O Graxal), O Temple (Santa María)	981666756		ceip.portofaro@edu.xunta.es						15679 CAMBRE	9	
120	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15019608	EEl de San Bartolomeu	15019608 EEl de San Bartolomeu	1	0	Pravio (San Xoán)	629587803		eei.sanbartolomeu@edu.xunta.es						15668 CAMBRE	1	
121	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15024586	EEl da Fonte Moura	15024586 EEl da Fonte Moura	1	0	Vigo (Santa María)	609509390		eei.fonte.moura@edu.xunta.es						CAMBRE	1	
122	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15023065	CEIP Gonzalo Torrente Ballester	15023065 CEIP Gonzalo Torrente Ballester	3+1	1	Rúa Souto s/n, Sigrás (Santiago)	981674953		ceip.gonzalo.torrente.cambre@edu.xunta.es						15181 CAMBRE	5	
123	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Cambre	15020520	EEl de Aián	15020520 EEl de Aián	1	0	Sigrás (Santiago)	630963628		eei.aian@edu.xunta.es						15181 CAMBRE	1	
124	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Carral	15003029	EEl de Herves	15003029 EEl de Herves	1	0	Beira (Santa Mariña)	981672080		ceip.herves@edu.xunta.es						15183 CARRAL	1	
125	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Carral	15003017	CEIP de Tabeaio	15003017 CEIP de Tabeaio	1	0	Lugar Esperáon_Tabeaio s/n, Tabeaio (San Martiño)	981670396		ceip.tabeaio@edu.xunta.es						15182 CARRAL	1	
126	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Carral	15003005	CPI Vicente Otero Valcárcel	15003005 CPI Vicente Otero Valcárcel	5+1	1	Rúa Alcalde Juan Seijas s/n, Paleo (Santo Estevo)	981670532		cpi.vicente.otero@edu.xunta.es						CARRAL	7	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
127	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Culleredo	15027253	CEIP Isaac Díaz Pardo	15027253 CEIP Isaac Díaz Pardo	6+2	1	Avenida Ribados, s/n (Carcabelos), Almeiras (San Xián)	981663514		ceip.diaz.pardo@edu.xunta.es						15670 CULLEREDO	9	
128	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Culleredo	15005828	CEIP de Tarrío	15005828 CEIP de Tarrío	6+2	1	As Paxariñas, 72 (Tarrío), Culleredo (Santo Estevo)	981677657		ceip.tarrío@edu.xunta.es						15189 CULLEREDO	9	
129	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Culleredo	15027708	CEIP Ría do Burgo	15027708 CEIP Ría do Burgo	6+2	1	Rúa Cordeda s/n, Culleredo (Santo Estevo)	981667356		ceip.riadoburgo@edu.xunta.es						15174 CULLEREDO	9	
130	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Culleredo	15021809	CEIP Sofía Casanova	15021809 CEIP Sofía Casanova	6+2	1	Rutis (Santa María)	981663857		ceip.sofia.casanova@edu.xunta.es						15174 CULLEREDO	9	
131	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Culleredo	15032480	CRA de Culleredo	15032480 CRA de Culleredo	6	1	Choeira, Almeiras (San Xián)	981662094		cra.culleredo@edu.xunta.es						CULLEREDO	7	Almeiras (A Choeira), Celas (Vinxreira Pequena), Cullereda (O Curro), Ledoño e Sésamo
132	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Sada	15022565	EEl de Carnoedo	15022565 EEl de Carnoedo	1	0	Rúa Taibo 1 A, Carnoedo (Santo André)	981621816		eei.carnoedo@edu.xunta.es						15169 SADA	1	
133	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Sada	15032686	CEIP O Mosteirón	15032686 CEIP O Mosteirón	1	1	Rúa Esperela s/n, Mosteirón (San Nicolao)	981620100		ceip.mosteiron@edu.xunta.es						15168 SADA	2	
134	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Sada	15014829	CEIP Pedro Barrié de la Maza	15014829 CEIP Pedro Barrié de la Maza	6+2	1	Rúa Miguel Pereiro Tacón s/n, Mondego (San Xián)	981621025		ceip.barrie.maza.sada@edu.xunta.es						15168 SADA	9	
135	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Sada	15014881	CEIP de Sada	15014881 CEIP de Sada	3+1	1	Rúa Fontán s/n, Sada (Santa María)	981620337		ceip.sada@edu.xunta.es						15160 SADA	5	
136	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Oleiros	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	15025670 CEIP Isidro Parga Pondal	6+2	1	Camiño do Saber, s/n (Porto de Santa Cruz), Liáns (Santaia)	981614976		ceip.isidro.parga@edu.xunta.es						15179 OLEIROS	9	
137	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Oleiros	15021688	EEl de Vilar	15021688 EEl de Vilar	1	0	San Pedro De Nós (San Pedro)	981664257		eei.vilar@edu.xunta.es						15173 OLEIROS	1	
138	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Oleiros	15011026	CEIP de Rabadeira	15011026 CEIP de Rabadeira	6+2	2	Rúa do Ensino 3, Oleiros (Santa María)	981610023		ceip.rabadeira@edu.xunta.es						15173 OLEIROS	10	
139	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Oleiros	15025050	CEIP Ramón María del Valle-Inclán	15025050 CEIP Ramón María del Valle-Inclán	6+2	1	Avenida R.Mª Valle-Inclán, Perillo (Santa Locaia)	981636754		ceip.valle.inclan.oleiros@edu.xunta.es						15172 OLEIROS	9	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
140	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Oleiros	15023089	CEIP Luís Seoane	15023089 CEIP Luís Seoane	6+2	1	Avenida Morro de Canide 1, Maianca (San Cosme)	981617130		ceip.luis.seoane@edu.xunta.es						15177 OLEIROS	9	
141	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15019323	CEIP Alborada	15019323 CEIP Alborada	4+1	1	Polígono de Elviña, 2ª Fase, s/n	981243099		ceip.alborada@edu.xunta.es						15008 A Coruña	6	
142	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15004745	CEIP Anxo da Guarda	15004745 CEIP Anxo da Guarda	3+1	1	Rúa Monte das Moas 8-10	981281226		ceip.anxo.dagarda@edu.xunta.es						15009 A Coruña	5	
143	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15004964	CEIP Concepción Arenal	15004964 CEIP Concepción Arenal	6+2	1	Rúa Marqués de Amboage 2	981231701		ceip.concepcion.arenal@edu.xunta.es						15006 A Coruña	9	
144	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15004976	CEIP Curros Enríquez	15004976 CEIP Curros Enríquez	3+1	1	Rúa Campo de Marte s/n	981204735		ceip.curros.corunha@edu.xunta.es						15002 A Coruña	5	
145	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005038	CEIP de Prácticas	15005038 CEIP de Prácticas	3+1	1	Paseo de Ronda 47	981255330		ceip.practicas.corunha@edu.xunta.es						15011 A Coruña	5	
146	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15021721	CEIP de Zalaeta	15021721 CEIP de Zalaeta	3+1	1	Rúa Curros Enríquez, s/n (Zalaeta)	981211747		ceip.zalaeta@edu.xunta.es						15002 A Coruña	5	
147	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15021627	CEIP Emilia Pardo Bazán	15021627 CEIP Emilia Pardo Bazán	9+3	2	Trav. Os Rosais s/n	981276781		ceip.emilia.pardo.corunha@edu.xunta.es						15011 A Coruña	14	
148	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15004988	CEIP Eusebio da Guarda	15004988 CEIP Eusebio da Guarda	9+3	2	Praza de Pontevedra 21	981229264		ceip.eusebio.guarda@edu.xunta.es						15003 A Coruña	14	
149	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15023375	CEIP José Cornide Saavedra	15023375 CEIP José Cornide Saavedra	2	1	Avenida da Sardiñeira s/n	981248796		ceip.cornide.saavedra@edu.xunta.es						15007 A Coruña	3	
150	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15027241	CEIP Juan Fernández Latorre	15027241 CEIP Juan Fernández Latorre	6+2	1	Rúa Casanova de Eiris 26	981133029		ceip.fernandez.latorre@edu.xunta.es						15009 A Coruña	9	
151	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15020568	CEIP Labaca	15020568 CEIP Labaca	3+1	1	Rúa Juan Flórez 114-116	981274019		ceip.labaca@edu.xunta.es						15005 A Coruña	5	
152	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15019311	CEIP María Barbeito e Cervino	15019311 CEIP María Barbeito e Cervino	9+3	2	Alcal.Salorio Suárez 28	981262612		ceip.maria.barbeito@edu.xunta.es						15010 A Coruña	14	
153	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005518	CEIP María Pita	15005518 CEIP María Pita	6+2	1	Ronda de Camilo José Cela, 2 A (Elviña)	981292235		ceip.maria.pita@edu.xunta.es						15008 A Coruña	9	
154	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15004991	CEIP Montel Touzet	15004991 CEIP Montel Touzet	3+1	1	Rúa Ferrerías 1, 15001 A Coruña	981207152		ceip.montel.touzet@edu.xunta.es						15001 A Coruña	5	
155	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005521	CEIP Ramón de la Sagra	15005521 CEIP Ramón de la Sagra	6+2	1	Ronda de Camilo José Cela 4	981280208		ceip.ramon.sagra@edu.xunta.es						15008 A Coruña	9	
156	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005014	CEIP Raquel Camacho	15005014 CEIP Raquel Camacho	6+2	1	Rúa Antonio Pedreira Ríos 13-15	981257154		ceip.raquel.camacho@edu.xunta.es						15011 A Coruña	9	
157	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005361	CEIP Rosalía de Castro	15005361 CEIP Rosalía de Castro	3+1	1	Rúa Río Avia s/n	981241604		ceip.rosalia.corunha@edu.xunta.es						15007 A Coruña	5	

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
158	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15025037	CEIP Sagrada Familia	15025037 CEIP Sagrada Familia	9+3	2	Ronda de Outeiro 211	981142252		ceip.sagrada.familia@edu.xunta.es						15007 A Coruña	14	
159	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15021548	CEIP Sal Lence	15021548 CEIP Sal Lence	3+1	1	Rúa Gral.Sanjurjo 262	981296503		ceip.sal.lence@edu.xunta.es						15006 A Coruña	5	
160	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15021792	CEIP Salgado Torres	15021792 CEIP Salgado Torres	5+1	1	Polígono de Elviña, 2ª Fase, s/n	981243316		ceip.salgado.torres@edu.xunta.es						15008 A Coruña	7	
161	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15025025	CEIP San Francisco Javier	15025025 CEIP San Francisco Javier	6+2	2	Ronda de Outeiro 72	981290635		ceip.sanfrancisco@edu.xunta.es						15009 A Coruña	10	
162	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005701	CEIP San Pedro de Visma	15005701 CEIP San Pedro de Visma	6+2	1	San Pedro de Visma s/n	981269800		ceip.sanpedro.visma@edu.xunta.es						15011 A Coruña	9	
163	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15005026	CEIP Sanjurjo de Carricarte	15005026 CEIP Sanjurjo de Carricarte	3+1	1	Praza San Xosé Monte Alto s/n	981202120		ceip.sanjurjo.carricarte@edu.xunta.es						15002 A Coruña	5	
164	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15021536	CEIP Víctor López Seoane	15021536 CEIP Víctor López Seoane	3+1	1	Vía Artabra, s/n (Monte Alto)	981903823		ceip.victor.seoane@edu.xunta.es						15002 A Coruña	5	
165	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15024902	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	15024902 CEIP Wenceslao Fernández Flórez	6+2	1	Rúa Joaquín Planelles Riera 17-19	981241022		ceip.wenceslao.corunha@edu.xunta.es						15007 A Coruña	9	
166	Normal	Publico	A Coruña	A Coruña	Coruña, A	15023363	CEIP Manuel Murguía	15023363 CEIP Manuel Murguía	1	1	Elviña (San Vicenzo)	981291219		ceip.manuel.murguia@edu.xunta.es						15192 A Coruña	2	
167	Normal	Publico	A Coruña	Xallas	Santa Comba	15015238	CEIP Barrié de la Maza	15015238 CEIP Barrié de la Maza			Rúa Rosalía de Castro s/n	981880297		ceip.barrie.maza@edu.xunta.es						15840 SANTA COMBA		
168	Normal	Publico	A Coruña	Xallas	Santa Comba	15026777	CEIP Pepe de Xan Baña	15026777 CEIP Pepe de Xan Baña			Traba, Xallas De Castriz (San Pedro)	981894888		ceip.pepedexan@edu.xunta.es						15848 SANTA COMBA		
169	Normal	Publico	A Coruña	Xallas	Santa Comba	15026157	CRA de Santa Comba	15026157 CRA de Santa Comba			Rúa de Galicia 26 Piso 1	981881327		cra.santacomba@edu.xunta.es						15840 SANTA COMBA		
170	Normal	Publico	A Coruña	Xallas	Mazaricos	15008490	CEIP Víctor Sáenz	15008490 CEIP Víctor Sáenz			Antes (San Cosme)	981852030		ceip.victor.saenz@edu.xunta.es						15837 MAZARICOS		
171	Normal	Publico	A Coruña	Xallas	Mazaricos	15008659	CEIP de Pino de Val	15008659 CEIP de Pino de Val			Pino do Val, Chacín (Santa Baia)	981856217		ceip.pinodeval@edu.xunta.es						15256 MAZARICOS		
172	Normal	Publico	A Coruña	Xallas	Mazaricos	15008714	CPI da Picota	15008714 CPI da Picota			A Picota s/n, Mazaricos (San Xoán)	981852049		cpi.picota@edu.xunta.es						15256 MAZARICOS		
173	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	MALPICA DE BERGANTIÑOS	15021861	CEIP Joaquín Rodríguez Otero	15021861 CEIP Joaquín Rodríguez Otero			Campo de Xaviña, s/n (Buño)	981711399		ceip.joaquin.rodriguez@edu.xunta.es						15111 MALPICA DE BERGANTIÑOS		
174	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	MALPICA DE BERGANTIÑOS	15026765	CEIP Milladoiro	15026765 CEIP Milladoiro			Ventorrillo, s/n (Malpica), Malpica De Bergantiños (San Xulián)	981707009		ceip.milladoiro@edu.xunta.es						15113 MALPICA DE BERGANTIÑOS		

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
175	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	MALPICA DE BERGANTIÑO S	15027836	CRA Pedra da Arca	15027836 CRA Pedra da Arca	4	1	Rúa A Camposa, Buño (Santo Estevo)	981711169		cra.pedra.arca@edu.xunta.es						15111 MALPICA DE BERGANTIÑOS		Campelo, O; Mens; Vilanova, Raxeira,
176	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	PONTECESO	15027848	CRA Nosa Señora do Faro	15027848 CRA Nosa Señora do Faro	5	1	Rúa r/ do Concello 14, Tella (Santo Eleuterio)	981714692		cra.senhora.faro@edu.xunta.es						PONTECESO		Brantuas de Arriba, Campara, Froxán, Tallo, Trabe, Pazos
177	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	PONTECESO	15013230	CEIP As Forcadas	15013230 CEIP As Forcadas			Rúa As Forcadas s/n, Corme Porto (Nosa Señora Dos Remedios)	981738300		ceip.asforcadas@edu.xunta.es						15114 PONTECESO		
178	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	PONTECESO	15013291	CEIP Eduardo Pondal	15013291 CEIP Eduardo Pondal			Tella (Santo Eleuterio),	981714071		ceip.pondal.pontece.so@edu.xunta.es						15110 PONTECESO		
179	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	PONTECESO	15032212	CRA Os Remuíños	15032212 CRA Os Remuíños	5	1	Anos (Santo Estevo)	981748773		cra.remuinos@edu.xunta.es						15149 CABANA DE BERGANTIÑOS		Anos, Borneiro, Cesullas, Corcoesto, Cundíns, Neaño
180	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	PONTECESO	15001926	CPI As Revoltas	15001926 CPI As Revoltas			As Revoltas, Canduas (San Martiño)	981754236		cpi.asrevoltas@edu.xunta.es						15115 CABANA DE BERGANTIÑOS		
181	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CORISTANCO	15002670	CEIP Canosa-Rus	15002670 CEIP Canosa-Rus			Braña s/n, Erbecedo (San Salvador)	981700081		ceip.canosa.rus@edu.xunta.es						15147 CORISTANCO		
182	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CORISTANCO	15003807	CEIP de Bormoio-Agualada	15003807 CEIP de Bormoio-Agualada			Campo da feira s/n, A Agualada (San Lourenzo)	981734532		ceip.bormoio.agualada@edu.xunta.es						15148 CORISTANCO		
183	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CORISTANCO	15003881	CPI Alcalde Xosé Pichel	15003881 CPI Alcalde Xosé Pichel			Rúa Traba, 88 (San Roque), Traba (Santa María)	981733070		cpi.alcalde.pichel@edu.xunta.es						15147 CORISTANCO		
184	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CORISTANCO	15019414	EEl de Oca	15019414 EEl de Oca			Lugar Oca 15, Oca (San Martiño)	981733601		eei.oca@edu.xunta.es						15147 CORISTANCO		
185	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CORISTANCO	15026480	CRA Novo Mencer	15026480 CRA Novo Mencer	4	1	Coristanco (San Paio)	981733356		cra.novo.mencer@edu.xunta.es						15147 CORISTANCO		Castrobo, Mira, Rabadeira, San Paio, Xaviña
186	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15021354	CEIP Bergantiños	15021354 CEIP Bergantiños			Rúa Carballo Calero s/n, Carballo (San Xoán)	981701003		ceip.bergantinhos@edu.xunta.es						15100 CARBALLO		
187	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15021524	CEIP A Cristina	15021524 CEIP A Cristina			Rúa Eduardo Blanco Amor s/n, Carballo (San Xoán)	981702356		ceip.acristina@edu.xunta.es						15100 CARBALLO		
188	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15023077	CEIP de Gándara-Sofán	15023077 CEIP de Gándara-Sofán			Sofán (San Salvador)	981753073		ceip.gandara.sofan@edu.xunta.es						15108 CARBALLO		

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
189	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15024896	CEIP de Nétoma-Razo	15024896 CEIP de Nétoma-Razo			Rúa Pacífico 20, Razo (San Martiño)	981752151		ceip.netoma.razo@edu.xunta.es						15107 CARBALLO		
190	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15027393	CEIP Xesús San Luís Romero	15027393 CEIP Xesús San Luís Romero			Rúa Fotógrafo Xosé Vidal s/n, Carballo (San Xoán)	981755836		ceip.xesus.sanluis@edu.xunta.es						15100 CARBALLO		
191	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15002645	EI de Encrucilladas	15002645 EI de Encrucilladas			Encrucilladas 17, Oza (San Breixo)	981757198		eei.encrucilladas@edu.xunta.es						15107 CARBALLO		
192	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15024598	EI de Gontade	15024598 EI de Gontade			Gontade, Ardaña (Santa María)	981756198		eei.gontade@edu.xunta.es						15109 CARBALLO		
193	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15024604	EI de Vilela	15024604 EI de Vilela			Vilela (San Miguel)	981739739		eei.vilela@edu.xunta.es						15105 CARBALLO		
194	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15025232	EI de Taboada	15025232 EI de Taboada			Piñeiro, s/n - Carballo, Entrecruces (San Xens)	981749481		eei.taboada@edu.xunta.es						15109 CARBALLO		
195	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15032251	CRA Ponte da Pedra	15032251 CRA Ponte da Pedra	5	1	Rúa Vázquez de Parga 119 bloque 2, 2ºD, Carballo (San Xoán)	981703403		cra.ponte.pedra@edu.xunta.es						15100 CARBALLO		Artes, Bértoa (Mirón), Bértoa (A Rega), Cances, Goiáns (Xoane da Estrada), Sísamo (Os Vilares), Berdillo (O Moucho)
196	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	CARBALLO	15002578	CEIP Fogar	15002578 CEIP Fogar			Rúa Vila de Ordes s/n, Carballo (San Xoán)	981700294		ceip.fogar.carballo@edu.xunta.es						15100 CARBALLO		
197	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	LARACHA	15025256	CEIP Alfredo Brañas	15025256 CEIP Alfredo Brañas			Rúa Porta Santa 19, Lestón (San Martiño)	981605604		ceip.alfredo.branas@edu.xunta.es						15145 LARACHA		
198	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	LARACHA	15019621	EI de Comiáns	15019621 EI de Comiáns			Nosa Señora de Comiáns, Montemaior (Santa María Madanela)	981608978		eei.comians@edu.xunta.es						15045 LARACHA		
199	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	LARACHA	15007655	CEIP de Caión	15007655 CEIP de Caión			Rúa Insua s/n, Caión (Santa María Do Socorro)	981604023		ceip.caion@edu.xunta.es						15105 LARACHA		
200	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	LARACHA	15007849	CEIP de Revoltiña	15007849 CEIP de Revoltiña			Revoltiña, Soandres (San Pedro)	981606921		ceip.revoltina@edu.xunta.es						15145 LARACHA		
201	Normal	Publico	A Coruña	Bergantiños	LARACHA	15007886	CEIP Ramón Otero Pedrayo	15007886 CEIP Ramón Otero Pedrayo			Rúa Buenos Aires s/n, Torás (Santa María)	981605131		ceip.pedraio.laracha@edu.xunta.es						15145 LARACHA		
202	Normal	Publico	A Coruña	Noia	NOIA	15010681	CEIP Alexandre Rodríguez Cadarso	15010681 CEIP Alexandre Rodríguez Cadarso			Barro (Santa Cristina),	981822607		ceip.alexandre.cadarso@edu.xunta.es						15210 NOIA		

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
203	Normal	Publico	A Coruña	Noia	NOIA	15010848	CEIP Felipe de Castro	15010848 CEIP Felipe de Castro			Bergondo	981820970		ceip.felipe.castro@edu.xunta.es						15200	NOIA		
204	Normal	Publico	A Coruña	Noia	OUTES	15012122	EEl de Cando de Arriba	15012122 EEl de Cando de Arriba			Lugar Cando de Arriba, Cando (San Tirso)	626854672		eei.candodearriba@edu.xunta.es						15211	OUTES		
205	Normal	Publico	A Coruña	Noia	OUTES	15012353	EEl de Ribeira	15012353 EEl de Ribeira			A Ribeira do Freixo, O Freixo De Sabardes (San Xoán)	650679316		eei.ribeira@edu.xunta.es						15288	OUTES		
206	Normal	Publico	A Coruña	Noia	OUTES	15021433	EEl dos Cruceiros	15021433 EEl dos Cruceiros			O Cruceiro, Santo Ourente De Entíns (Santo Ourente)	649816340		eei.cruceiros@edu.xunta.es						15230	OUTES		
207	Normal	Publico	A Coruña	Noia	OUTES	15012225	CEIP Emilio Navasqués	15012225 CEIP Emilio Navasqués			Roo (San Xoán)	981765367		ceip.emilio.navasques@edu.xunta.es						15287	OUTES		
208	Normal	Publico	A Coruña	Noia	OUTES	15012262	CEIP da Serra de Outes	15012262 CEIP da Serra de Outes			Praza de Galicia, s/n(A Serra de O.), Outes (San Pedro)	981850021		ceip.serra.outes@edu.xunta.es						15230	OUTES		
209	Normal	Publico	A Coruña	Noia	LOUSAME	15022796	EEl de Tállara	15022796 EEl de Tállara			Rúa Sanguiñal s/n, Tállara (San Pedro)	981823132		eei.tallara@edu.xunta.es						15214	LOUSAME		
210	Normal	Publico	A Coruña	Noia	LOUSAME	15008039	CPI Cernadas de Castro	15008039 CPI Cernadas de Castro			A Silva, Lousame (San Xoán)	981822010		cpi.cernadas.castro@edu.xunta.es						15214	LOUSAME		
211	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15013761	CEIP de Campanario	15013761 CEIP de Campanario			Campanario 13, Baroña (San Pedro)	981767213		ceip.campanario@edu.xunta.es						15979	PORTO DO SON		
212	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15013898	CEIP de Seráns	15013898 CEIP de Seráns			Lugar Seráns s/n,	678037193		ceip.serans@edu.xunta.es						15994	PORTO DO SON		
213	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15013928	CEIP de Sobrado-Nebra	15013928 CEIP de Sobrado-Nebra			Nebra (Santa María)	981767148		ceip.sobrado.nebra@edu.xunta.es						15978	PORTO DO SON		
214	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15013977	CEIP Santa Irene	15013977 CEIP Santa Irene			Rúa Campo Santa Irene, s/n (Porto do Son), Noal (San Vicente)	981767471		ceip.santairene@edu.xunta.es						15970	PORTO DO SON		
215	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15013989	CEIP de Queiruga	15013989 CEIP de Queiruga			Queiruga (Santo Estevo)	981768238		ceip.queiruga@edu.xunta.es						15998	PORTO DO SON		
216	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15025062	CEIP de Portosín	15025062 CEIP de Portosín			Praia, s/n (Portosín), Goiáns (San Sadurniño)	981766193		ceip.portosin@edu.xunta.es						15999	PORTO DO SON		
217	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15025542	CEIP Xuño	15025542 CEIP Xuño			Xuño (Santa Mariña)	981769210		ceip.xuno@edu.xunta.es						15995	PORTO DO SON		
218	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15013783	EEl de Caamaño	15013783 EEl de Caamaño			Rúa da Cruz, Caamaño (Santa María)	687348640		ceip.caamano@edu.xunta.es						15996	PORTO DO SON		

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
219	Normal	Publico	A Coruña	Noia	PORTO DO SON	15024756	EEI de Carballosa	15024756 EEI de Carballosa			San Pedro De Muro (San Pedro)	617510139		eei.carballosa@edu.xunta.es						15994 PORTO DO SON		
220	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	CEDEIRA	15003054	CEIP Nicolás del Río	15003054 CEIP Nicolás del Río			Rúa López Cortón s/n, Cedeira (Santa María Do Mar)	981480377		ceip.nicolas.rio@edu.xunta.es						15350 CEDEIRA		
221	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	VALDOVIÑO	15018148	CPI de Atios	15018148 CPI de Atios			Avenida San Sadurniño 19, Valdoviño (Santalla)	981487700		cpi.atios@edu.xunta.es						15552 VALDOVIÑO		
222	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	VALDOVIÑO	15026509	CRA de Valdoviño	15026509 CRA de Valdoviño			Casa da Cultura, Valdoviño (Santalla)	981487511		cra.valdovino@edu.xunta.es						15552 VALDOVIÑO		
223	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15019499	CEIP de Piñeiros	15019499 CEIP de Piñeiros			Estrada de Castela s/n, Pedroso (San Salvador)	981383744		ceip.pinheiros@edu.xunta.es						15572 NARÓN		
224	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15022310	CEIP A Gándara	15022310 CEIP A Gándara			Rúa Colmeote, s/n (Gándara), Xubia (Santiago Apóstolo)	981386877		ceip.gandara.naron@edu.xunta.es						15570 NARÓN		
225	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15023508	CEIP Virxe do Mar	15023508 CEIP Virxe do Mar			Rúa Illas Cies 2, San Xiao De Narón (San Xiao)	981382440		ceip.virxedomar@edu.xunta.es						15570 NARÓN		
226	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15023740	CEIP A Solaina	15023740 CEIP A Solaina			Rúa Cardenal Cisneros, Xubia (Santa Ilicia)	981383600		ceip.asolaina@edu.xunta.es						15407 NARÓN		
227	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15026111	CRA de Narón	15026111 CRA de Narón			Lugar San Xiao s/n, San Xiao De Narón (San Xiao)	981388782		cra.naron@edu.xunta.es						15578 NARÓN		
228	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15010058	CPI do Feal	15010058 CPI do Feal			Rúa Río Seco, s/n (O Feal), Xubia (Santiago Apóstolo)	981384410		cpi.feal@edu.xunta.es						15572 NARÓN		
229	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NARÓN	15010162	CEIP Ponte de Xubia	15010162 CEIP Ponte de Xubia			Rúa do Foro, 32 (Ponte de Xubia), Xubia (Santiago Apóstolo)	981386810		ceip.ponte.xubia@edu.xunta.es						15570 NARÓN		
230	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15024227	CEIP de Pazos	15024227 CEIP de Pazos			Serantes (San Salvador)	981323214		ceip.pazos.ferrol@edu.xunta.es						15405 FERROL		
231	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15024938	CEIP de Esteiro	15024938 CEIP de Esteiro			Avenida de Vigo	981352904		ceip.esteiro@edu.xunta.es						15403 FERROL		
232	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15026960	CEIP de Ponzos	15026960 CEIP de Ponzos			Rúa Ponzos s/n	981370480		ceip.ponzos@edu.xunta.es						15404 FERROL		
233	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15006663	CEIP Cruceiro de Canido	15006663 CEIP Cruceiro de Canido			Cruceiro de Canido s/n	981353475		ceip.cruceiro.canido@edu.xunta.es						15401 FERROL		

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
234	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15006699	CEIP Ibáñez Martín	15006699 CEIP Ibáñez Martín			Vivendas Protexidas s/n	981312846		ceip.ibanez.martin@edu.xunta.es						15403 FERROL		
235	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15006845	CEIP Isaac Peral	15006845 CEIP Isaac Peral			Avenida Mac Mahon s/n	981354699		ceip.isaac.peral@edu.xunta.es						15403 FERROL		
236	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15007001	CEIP de San Xoán de Esmelle	15007001 CEIP de San Xoán de Esmelle			Esmelle (San Xoán)	630581476		ceip.sanxoan.esmelle@edu.xunta.es						15593 FERROL		
237	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15021834	CEIP Manuel Masdías	15021834 CEIP Manuel Masdías			Rúa Cuco Ruiz, s/n (Caranza)	981327403		ceip.manuel.masdias@edu.xunta.es						15406 FERROL		
238	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15021846	CEIP San Xoán de Filgueira	15021846 CEIP San Xoán de Filgueira			Rúa Campo de Chao s/n	981320853		ceip.xoan.filgueira@edu.xunta.es						15405 FERROL		
239	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FERROL	15021858	CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte	15021858 CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte			Estrada de Catabois 45-71	981322905		ceip.almirante.langara@edu.xunta.es						15405 FERROL		
240	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	MOECHE	15009081	CEIP de San Ramón	15009081 CEIP de San Ramón			Rúa Estrada da Feira, s/n (San Ramón), San Xurxo De Moeche (San Xurxo)	981404009		ceip.sanramon.moecche@edu.xunta.es						15563 MOECHE		
241	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	AS SOMOZAS	15025074	CEIP da Igrexa	15025074 CEIP da Igrexa			Rúa A Igrexa 45, As Somozas (Santiago Seré)	981404084		ceip.igreja.somozas@edu.xunta.es						15565 AS SOMOZAS		
242	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	SAN SADURNIÑO	15014957	CPI de San Sadurniño	15014957 CPI de San Sadurniño			Rúa Marqués de Figueroa s/n, San Sadurniño (Santa María)	981490032		cpi.sansadurnino@edu.xunta.es						15560 SAN SADURNIÑO		
243	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NEDA	15022577	CEIP de Maciñeira	15022577 CEIP de Maciñeira			Rúa Estrada do Roxal, 17 (Maciñeira), Neda (San Nicolás)	981347595		ceip.macineira@edu.xunta.es						15510 NEDA		
244	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	NEDA	15010307	CEIP San Isidro	15010307 CEIP San Isidro			Rúa Roseira 1, Neda (San Nicolás)	981494302		ceip.sanisidro@edu.xunta.es						15510 NEDA		
245	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FENE	15022981	CEIP de Centieiras	15022981 CEIP de Centieiras			Rúa Centieiras s/n, Perlió (Santo Estevo)	981341415		ceip.ascantieiras@edu.xunta.es						15500 FENE		
246	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FENE	15023405	CPI A Xunqueira	15023405 CPI A Xunqueira			Avenida do Mar s/n, San Valentín (San Valentín)	981343456		cpi.axunqueira@edu.xunta.es						15500 FENE		
247	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FENE	15025633	CEIP Os Casais	15025633 CEIP Os Casais			A Armada, Maniños (San Salvador)	981360826		ceip.oscasais@edu.xunta.es						15520 FENE		

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
248	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FENE	15006250	EEI de Limodre	15006250 EEI de Limodre			O Campanario, Limodre (Santa Eulalia)	656698509		eei.limodre@edu.xunta.es						15500	FENE			
249	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FENE	15006365	CEIP de Sillobre	15006365 CEIP de Sillobre			Rúa Mestre Lois Rodríguez Calvo s/n, Sillobre (Santa Mariña)	981341304		ceip.sillobre@edu.xunta.es						15509	FENE			
250	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	FENE	15020982	CEIP O Ramo	15020982 CEIP O Ramo			Rúa Pablo Ares Feal, 28 (O Ramo), Barallobre (Santiago)	981360661		ceip.oramo@edu.xunta.es						15528	FENE			
251	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	MUGARDOS	15019438	EEI do Seixo	15019438 EEI do Seixo			Avenida Bello Piñeiro, s/n (O Seixo), Franza (Santiago)	981460977		eei.seixo@edu.xunta.es						15626	MUGARDOS			
252	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	MUGARDOS	15009391	CEIP Santiago Apóstolo	15009391 CEIP Santiago Apóstolo			Avenida Francisco Vizoso, Franza (Santiago)	981460927		ceip.santiago.apostolo@edu.xunta.es						15626	MUGARDOS			
253	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	MUGARDOS	15009445	CEIP Unión Mugarcesa	15009445 CEIP Unión Mugarcesa			Avenida Francisco Yáñez Badía 1, Mugardeos (San Xulián)	981470089		ceip.union.mugardesa@edu.xunta.es						15620	MUGARDOS			
254	Normal	Publico	A Coruña	Ferrol	ARES	15000338	CPI Conde de Fenosa	15000338 CPI Conde de Fenosa			Avenida Celso Emilio Ferreiro 4, Ares (San Xosé)	981468189		cpi.conde.fenosa@edu.xunta.es						15624	ARES			
255	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15000132	CPR Alca	CPR Alca			Biduído (Santa María)	981531103		cpr.alca@edu.xunta.es						15895	AMES			
256	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15000600	CPR Ntra. Sra. del Rosario	CPR Ntra. Sra. del Rosario			Rúa Carmen 22, Santa María De Arzúa (Santa María)	981500035		cpr.nuestrasenora.rosario@edu.xunta.es						15810	ARZÚA			
257	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15001100	CEEPR Sagrado Corazón	CEEPR Sagrado Corazón			Estrada de Santiago s/n	981770056		cee.sagrado.corazon.betanzos@edu.xunta.es						15300	BETANZOS			
258	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15001112	CPR Nuestra Señora del Carmen	CPR Nuestra Señora del Carmen			Avenida de Castilla 146-152	981770452		cpr.carmen.betanzos@edu.xunta.es						15300	BETANZOS			
259	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15001461	CPR Sagrada Familia	CPR Sagrada Familia			Rúa Magdalena n.22 (Escarabote), Lampón (Santiago)	981844731		cpr.sagrada.familia.boiro@edu.xunta.es							BOIRO	15992		
260	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15002566	CPR Artai	CPR Artai			Estrada Razo Km 1,2, Carballo (San Xoán)	981703260		cpr.artai@edu.xunta.es							CARBALLO			

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
261	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15003200	CPR Manuela Rial Mouzo	CPR Manuela Rial Mouzo			Rúa da Mariña 7, Cee (Santa María)	981745078		cpr.manuela.rial@edu.xunta.es						CEE, 15270		
262	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004009	CPR Calasancias	CPR Calasancias			Estrada dos Fortes 11	981256430		cpr.calasancias@edu.xunta.es						15011 A Coruña		
263	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004010	CPR Calasanz - PP Escolapios	CPR Calasanz - PP Escolapios			Estrada dos Fortes 10	981253684		cpr.calasanz.escolapios@edu.xunta.es						15011 A Coruña		
264	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004046	CPR Cid	CPR Cid			Ronda de Nelle 143	981255244		cpr.cid@edu.xunta.es						15010 A Coruña		
265	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004061	CPR Cervantes	CPR Cervantes			Rúa Ramón do Cueto 23	981204648		cpr.cervantes.coruna@edu.xunta.es						15002 A Coruña		
266	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004083	CPR Compañía de María	CPR Compañía de María			Rúa Calvo Sotelo 2	981250350		cpr.compania.maria.coruna@edu.xunta.es						15004 A Coruña		
267	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004101	CPR Cristo Rey	CPR Cristo Rey			Elviña 149	981287530		cpr.cristorey.coruna@edu.xunta.es						15192 A Coruña		
268	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004125	CPR Eiris	CPR Eiris			Rúa Castaño de Eiris 13	981284400		cpr.eiris@edu.xunta.es						15009 A Coruña		
269	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004198	CPR Hijas de Jesús	CPR Hijas de Jesús			Avenida Nueva York 5, 15008 A Coruña	981285877		cpr.hijasdejesus@edu.xunta.es								
270	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004231	CPR Karbo	CPR Karbo			Rúa Ramón Cabanillas 2 1º, 15007 A Coruña	981236179		cpr.karbo@edu.xunta.es								
271	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004265	CPR Liceo La Paz	CPR Liceo La Paz			Avenida Sebastián Matínez Risco 12, 15009 A Coruña	981286299		cpr.liceo.lapaz@edu.xunta.es								
272	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004356	CPR Nebrija	CPR Nebrija			Peréz Cepeda 23-25 1º, 15004 A Coruña	981259006		cpr.nebrija@edu.xunta.es								
273	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004435	CPR Padres Franciscanos	CPR Padres Franciscanos			Avenida Calvo Sotelo 41, 15004 A Coruña	981262606		cpr.padres.franciscanos.coruna@edu.xunta.es								
274	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004460	CPR Peñarredonda	CPR Peñarredonda			Rúa Xinebra 3, Elviña (San Vicenzo), 15009 A Coruña	981286533		cpr.penarredonda@edu.xunta.es								
275	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004526	CPR Sagrado Corazón	CPR Sagrado Corazón			Rúa Mª Ana Mogas Fontcuberta 9, 15008 A Coruña	981293250		cpr.sagrado.corazon.coruna@edu.xunta.es								
276	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004538	CPR Salesiano San Juan Bosco	CPR Salesiano San Juan Bosco			Praza Mª Auxiliadora 7, 15003 A Coruña	981203550		cpr.salesiano.juanbosco@edu.xunta.es								
277	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004541	CPR San Andrés	CPR San Andrés			Rúa San Andrés 51 1º, 15003 A Coruña	981203818		cpr.sanandres@edu.xunta.es								

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
278	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004642	CPR Santa María del Mar	CPR Santa María del Mar			Avenida do Pasaxe 69, 15006 A Coruña	981283000		cpr.santamaria.mar@edu.xunta.es										
279	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004654	CPR Santo Domingo	CPR Santo Domingo			Praza de Santo Domingo 1, 15001 A Coruña	981205850		cpr.santodomingo@edu.xunta.es										
280	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004770	CPR Esclavas Sagrado Corazón de Jesús	CPR Esclavas Sagrado Corazón de Jesús			Rúa Paseo de Ronda 57, 15011 A Coruña	981251800		cpr.esclavas.jesus@edu.xunta.es										
281	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004782	CPR La Grande Obra de Atocha	CPR La Grande Obra de Atocha			Rúa Baltasar Pardal Vidal 1, 15001 A Coruña	981222542		cpr.grandeobra.atocaha@edu.xunta.es										
282	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004794	CPR Fogar de Santa Margarida	CPR Fogar de Santa Margarida			Valle Inclán 1, 15011 A Coruña	981251090		cpr.fogar.santamargarida@edu.xunta.es										
283	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15004861	CEEPR Nosa Señora De Lourdes - Aspronaga	CEEPR Nosa Señora De Lourdes - Aspronaga			Rúa Pérez Lugin 10, 15011 A Coruña	981251188		cee.aspronaga@edu.xunta.es										
284	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15005853	CPR A Ponte Pasaxe	CPR A Ponte Pasaxe			Estrada de Fonteculler 72, Rutis (Santa María), CULLEREDO, 15174 A Coruña	981661666		cpr.pontepasaxe@edu.xunta.es										
285	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006353	CPR Jorge Juan	CPR Jorge Juan			Avenida do Tarrío 78, Perlío (Santo Estevo), FENE, 15500 A Coruña	981340109		cpr.jorge.juan@edu.xunta.es										
286	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006390	CPR Jesús Maestro	CPR Jesús Maestro			Rúa Emilio Antón 9, FERROL, 15401 A coruña	981351318		cpr.jesus.maestro@edu.xunta.es										
287	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006420	CPR La Salle	CPR La Salle			Rúa Pardo Bazán s/n, FERROL, 15406 A Coruña	981318111		cpr.lasalle.ferrol@edu.xunta.es										
288	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006432	CPR Tirso de Molina	CPR Tirso de Molina			Arce s/n, FERROL, 15401 A Coruña	981352109		cpr.tirso.molina@edu.xunta.es										
289	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006456	CPR Sagrado Corazón	CPR Sagrado Corazón			Estrada de Castilla 160, FERROL, 15404 A Coruña	981325003		cpr.sagrado.corazon.ferrol@edu.xunta.es										
290	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006481	CPR Compañía de María	CPR Compañía de María			San Amaro 18, FERROL, 15403 A Coruña	981322796		cpr.compania.maria.ferrol@edu.xunta.es										
291	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006501	CPR Cristo Rey	CPR Cristo Rey			A Coruña 35-37, FERROL, 15401 A Coruña	981353060		cpr.cristorey.ferrol@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
292	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006511	CPR Santa Juana de Lestonnac	CPR Santa Juana de Lestonnac			Rúa Nai Lestonnac s/n, FERROL, 15406 A Coruña	981311449		cpr.santajuana.lestonnac@edu.xunta.es										
293	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006547	CPR San Rosendo	CPR San Rosendo			Rúa Pintor Máximo Ramos 11, FERROL, 15401 A Coruña	981357562		cpr.sanrosendo@edu.xunta.es										
294	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006596	CEEPR Nosa Señora do Chamorro	CEEPR Nosa Señora do Chamorro			Lugar do Cruceiro s/n, San Xiao De Narón (San Xiao), NARÓN, 15541 A Coruña	981363427		cee.nosasenoradochamorro@edu.xunta.es										
295	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006602	CPR Belén	CPR Belén			Praza do Tronco 1-3, FERROL, 15403 A Coruña	981312176		cpr.belen@edu.xunta.es										
296	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006638	CPR Ludy	CPR Ludy			Rúa Río Lambre 6-8, FERROL, 15403 A Coruña	981311813		cpr.ludy@edu.xunta.es										
297	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15006882	CPR Valle Inclán	CPR Valle Inclán I			Estrada de Xoane 170-172, FERROL, 15405 A Coruña	981330140		cpr.valleinclan1@edu.xunta.es										
298	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15007230	CPR Ntra.Sra. del Carmen	CPR Ntra.Sra. del Carmen			Rúa Virgen de las Arenas 2, Fisterra (Santa María), FISTERRA, 15155 A Coruña	981740428		cpr.carmen.fisterra@edu.xunta.es										
299	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15009470	CPR Loyola	CPR Loyola			Curros Enríquez 8, Mugardos (San Xulián), MUGARDOS, 15620 A Coruña	981470229		cpr.loyola@edu.xunta.es										
300	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15010071	CPR Jorge Juan	CPR Jorge Juan			Rúa Marcial Calvo 1, Xubia (Santiago Apóstolo), NARÓN, 15570 A Coruña	981383020		cpr.jorgejuan@edu.xunta.es										
301	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15010137	CPR Ayala	CPR Ayala			Rúa Cristobal Colón 71, Xubia (Santa Ilicia), NARÓN, 15407 A Coruña	981380394		cpr.ayala@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
302	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15010204	CPR Santiago Apóstol	CPR Santiago Apóstol			Rúa Ferrol s/n, Pedroso (San Salvador), NARÓN, 15570 A Coruña	981383851		cpr.santiago.apostol.naron@edu.xunta.es											
303	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15010769	CPR María Assumpta	CPR María Assumpta			Vizconde de San Alberto s/n, NOIA, 15200 A coruña	981820500		cpr.maria.assumpta@edu.xunta.es											
304	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15010794	CPR Jaime Balmes	CPR Jaime Balmes			Rasa de Arriba 16, NOIA, 15210 A Coruña	981820214		cpr.jaime.balmes@edu.xunta.es											
305	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15011002	CPR Hijas de Cristo Rey	CPR Hijas de Cristo Rey			Avenida M. Hernández 24, Oleiros (Santa María), OLEIROS, 15176 A Coruña	981610050		cpr.hijasdecrestorey@edu.xunta.es											
306	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15013461	CPR San Jose	CPR San Jose			Avenida da Coruña 25, Pontedeume (Santiago), PONTEDEUM E, 15601 A Coruña	981430063		cpr.sanjose.pontedeume@edu.xunta.es											
307	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15013497	CPR Luís Vives	CPR Luís Vives			Avenida Ricardo Sánchez 51, Pontedeume (Santiago), PONTEDEUM E, 15600 A Coruña	981430719		cpr.luisvives.pontedeume@edu.xunta.es											
308	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15013621	CPR Nebrija - Pardo Bazán	CPR Nebrija - Pardo Bazán			Pardo Bazán 118-122, As Pontes De García Rodríguez (Santa María), PONTES DE GARCÍA RODRÍGUEZ (AS), 15320 A Coruña	981450120		cpr.nebrija.pardobazan@edu.xunta.es											
309	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15014349	CPR Sagrado Corazón de Jesús	CPR Sagrado Corazón de Jesús			Rúa Fonte Nova 4, Castiñeiras (o bo pastor), RIBEIRA, 15966 A Coruña	981840381		cpr.sagrado.corazon.ribeira@edu.xunta.es											
310	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15014416	CPR La Milagrosa - Josefa Sobrido	CPR La Milagrosa - Josefa Sobrido			A Gándara 11, Oleiros (San Martiño), RIBEIRA, 15993 A Coruña	981865577		cpr.milagrosa.sobrido@edu.xunta.es											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
311	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15014520	CPR Galaxia	CPR Galaxia			Rúa Estatuto s/n, Ribeira (Santa Uxia), RIBEIRA, 15960 A Coruña	981871242		cpr.galaxia@edu.xunta.es										
312	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15014532	CPR Bayón	CPR Bayón			Cubeliño 33, Ribeira (Santa Uxia), RIBEIRA, 15960 A Coruña	981871110		cpr.bayon@edu.xunta.es										
313	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015241	CPR Ntra. Sra. Inmaculada	CPR Ntra. Sra. Inmaculada			Rúa Santiago 15, Santa Comba (San Pedro), SANTA COMBA, 15840 A Coruña	981880085		cpr.nuestrasenora.inmaculada@edu.xunta.es										
314	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015366	CPR Casa del Niño	CPR Casa del Niño			Canteira de Arriba 17, San Lázaro (Santiago), SANTIAGO DE COMPOSTELA, 15703 A Coruña	981587830		cpr.casadelnino@edu.xunta.es										
315	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015378	CPR Compañía de María	CPR Compañía de María			Rúa Enseñanza 3, Santiago de Compostela, 15703 A Coruña	981587500		cpr.compania.maria.santiago@edu.xunta.es										
316	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015421	CPR Juventud	CPR Juventud			Rúa Concheiros 43, Santiago de Compostela, 15703 A Coruña	981587597		cpr.juventud@edu.xunta.es										
317	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015469	CPR San Jorge	CPR San Jorge			Avenida Coimbra 24, Santiago de Compostela, 15704 A Coruña	981581398		cpr.sanjorge@edu.xunta.es										
318	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015482	CPR San Pelayo	CPR San Pelayo			Rúa Virxe da Cerca 15-16-17, Santiago de Compostela, 15703 A Coruña	981586101		cpr.sanpelayo@edu.xunta.es										
319	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015494	CPR San Pelayo (MM. Benedictinas)	CPR San Pelayo (MM. Benedictinas)			Rúa Ante Altares 23, Santiago de Compostela, 15704 A Coruña	981583127		cpr.sanpelayo.benedictinas@edu.xunta.es										
320	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015524	CPR Vilas Alborada	CPR Vilas Alborada			Rúa Fraguas 26-28, Santiago de Compostela, 15703 A Coruña	981585791		cpr.vilas.alborada@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
321	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015548	CPR Divino Maestro	CPR Divino Maestro			Rúa Dr. Blanco Nájera 2, Santiago de Compostela, 15706 A Coruña	981522289		cpr.divino.maestro.santiago@edu.xunta.es										
322	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015551	CPR La Inmaculada	CPR La Inmaculada			Rúa Concepción Arenal 11, Santiago de Compostela, 15702 A Coruña	981586191		cpr.lainmaculada.santiago@edu.xunta.es										
323	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015561	CPR Manuel Peleteiro	CPR Manuel Peleteiro			Rúa San Pedro de Mezonzo 27, Santiago de Compostela, 15701 A Coruña	981591475		cpr.manuel.peleteiro@edu.xunta.es										
324	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015597	CPR La Milagrosa	CPR La Milagrosa			Avenida Barcelona 13, Santiago de Compostela, 15706 A Coruña	981520791		cpr.milagrosa.santiago@edu.xunta.es										
325	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015603	CPR La Salle	CPR La Salle			Rúa San Roque 6, Santiago de Compostela, 15704 A coruña	981584611		cpr.lasalle.santiago@edu.xunta.es										
326	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015615	CPR San Francisco Javier	CPR San Francisco Javier			Rúa Virxe da Cerca 31, Santiago de Compostela, 15703 A Coruña	981581908		cpr.sanfrancisco.javier@edu.xunta.es										
327	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015627	CPR San José de Cluny	CPR San José de Cluny			Rúa A Rosa 13, Santiago de Compostela, 15701, A Coruña	981592540		cpr.sanjose.cluny.santiago@edu.xunta.es										
328	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15015779	CPR Ntra.Sra. de los Remedios	CPR Ntra.Sra. de los Remedios			Rúa das Orfas 5, Santiago de Compostela, 15703 A Coruña	981585850		cpr.remedios@edu.xunta.es										
329	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15016449	CPR Juniors	CPR Juniors			Silvouta - Roxos, Vilvestro (Santa María), SANTIAGO DE COMPOSTELA, 15896 A Coruña	981537306		cpr.juniors@edu.xunta.es										
330	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15020477	CPR Los Sauces	CPR Los Sauces			Roma - Zapateira 1, Elviña (San Vicenzo), 15310 A Coruña	981286799		cpr.sauces.coruna@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
331	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15020489	CPR Montespino	CPR Montespino			Estrada Montespino 10, Rutis (Santa María), CULLEREDO, 15191 A Coruña	981284311		cpr.montespino@edu.xunta.es										
332	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15021950	CEEPR Aspace	CEEPR Aspace			Osedo (San Xián), SADA, 15160 A Coruña	981610312		cee.aspace@edu.xunta.es										
333	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15022000	CPR Montegrande	CPR Montegrande			Avenida Nueva York 162, A Coruña	981288177		cpr.montegrande@edu.xunta.es										
334	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15022498	CPR Obradoiro	CPR Obradoiro			Rúa Feans 152, A Coruña	981281888		cpr.obradoiro@edu.xunta.es										
335	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15022954	CPR A Leticia	CPR A Leticia			Avenida de Bergantiños 35, Carballo (San Xoán), CARBALLO, 15100 A Coruña	981700852		cpr.aledicia@edu.xunta.es										
336	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15024884	CPR Rias Altas	CPR Rias Altas			Estrada da Zapateira s/n, Culleredo (Santo Estevo), CULLEREDO, 15192 A Coruña	981174371		cpr.rias.altas@edu.xunta.es										
337	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15025116	CPR Santa Apolonia	CPR Santa Apolonia			A Poza Real 5, Conxo (Santa María), SANTIAGO DE COMPOSTELA, A Coruña	981520273		cpr.santa.apolonia@edu.xunta.es										
338	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15025347	CEEPR Duques de Lugo	CEEPR Duques de Lugo			Rúa da Raiola 6, Santiago de Compostela, A Coruña	981596589		cee.duques.lugo@edu.xunta.es										
339	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15025359	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.			San Pedro de Leixa s/n, Leixa (San Pedro), FERROL, 15405 A Coruña	981320091		cee.diagnostico.ferro@edu.xunta.es										
340	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15027046	CPR Raiola	CPR Raiola			Rúa Raiola 2, Santiago de Compostela, 15702 A Coruña	981594060		cpr.raiola@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
341	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15027423	CPR Dolores Ramos - Manuel Peleteiro	CPR Dolores Ramos - Manuel Peleteiro			Rúa Santiago León de Caracas s/n, SANTIAGO DE COMPOSTELA, 15701 A Coruña	981597266		cpr.dolores.ramos@edu.xunta.es										
342	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15027678	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.			Rúa Areosa, Poboado das Veigas s/n, As Pontes De García Rodríguez (Santa María), PONTES DE GARCÍA RODRÍGUEZ (AS), 15320 A Coruña	981452106		cee.diagnostico.aspontes@edu.xunta.es										
343	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15027681	CEEPR de Regoa	CEEPR de Regoa			Regoa s/n, Cedeira (Santa María Do Mar), CEDEIRA, 15358 A Coruña	981481330		cee.regoa@edu.xunta.es										
344	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15027757	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.			Elviña (San Vicenzo), 15008 A Coruña	981293833		cee.diagnostico.coruna@edu.xunta.es										
345	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15032157	CPR Andaina	CPR Andaina			Rúa Aguaceiros 21, Culleredo (Santo Estevo), 15174 A Coruña	981138880		cpr.andaina@edu.xunta.es										
346	Normal	PRIVADOS	A Coruña			15032248	CPR Vagalume	CPR Vagalume			Rúa Oseiro, 13, Arteixo (Santiago), ARTEIXO, 15142 A Coruña	981601351		cpr.vagalume@edu.xunta.es										
347	ESPECIAL	Publico	A Coruña			15005336	CEE Nosa Señora do Rosario	CEE Nosa Señora do Rosario			Rúa Ronda Camilo José Cela 2	981283496		sordos-co@edu.xunta.es							15008 A Coruña			
348	ESPECIAL	Publico	A Coruña			15005385	CEE María Mariño	CEE María Mariño			Rúa As Xubias 15	981174273		cee.maria.marinho@edu.xunta.es							15006 A Coruña			
349	ESPECIAL	Publico	A Coruña			15006729	CEE Carmen Polo	CEE Carmen Polo			San Pedro de Leixa s/n, Leixa (San Pedro)	981318801		cee.carmen.polo@edu.xunta.es							15405 FERROL			
350	ESPECIAL	Publico	A Coruña			15027745	CEE A Barcia	CEE A Barcia			A Barcia s/n, Laraño (San Martiño)	981537401		cee.barcia@edu.xunta.es							15896 SANTIAGO DE COMPOSTELA			

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
351	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Agolada	36003480	CEIP de Agolada	36003480 CEIP de Agolada	2	1	Ferreiroa	986788057	Rúa do IRYDA (Agolada), Ferreiroa (San Pedro), AGOLADA, 36520 Pontevedra										
352	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Vila de Cruces	36015937	CEIP de Merza	36015937 CEIP de Merza	1	1	Merza	986583626	Rúa Moa s/n, Merza (Santa María), VILA DE CRUCES, 36580 Pontevedra										
353	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Vila de Cruces	36012377	CEIP de Cerdeiriñas	36012377 CEIP de Cerdeiriñas	1	1	Piloño	986586075	Piloño (Santa María), VILA DE CRUCES, 36586 Pontevedra										
354	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Vila de Cruces	36012183	CEIP Nosa Señora da Piedade	36012183 CEIP Nosa Señora da Piedade	3+1	1	Vila de Cruces	986582100	Rúa Xosé Neira Vilas, As Cruces (Nosa Señora Da Piedade), VILA DE CRUCES, 36590 Pontevedra										
355	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Silleda	36018331	EEl de Escuadro	36018331 EEl de Escuadro	1	0	Escuadro	608414656	Escuadro (San Salvador), SILLEDADA, 36547 Pontevedra										
356	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Silleda	36018343	EEl de Laro	36018343 EEl de Laro	1	0	Laro	986578855	Laro (San Salvador), SILLEDADA, 36544 Pontevedra										
357	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Silleda	36009032	CEIP da Bandeira	36009032 CEIP da Bandeira	2	1	Manduas	986585356	Rúa Devesa 6, Manduas (San Tirso), SILLEDADA, 36570 Pontevedra										
358	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Silleda	36009135	CEIP de Silleda	36009135 CEIP de Silleda	2	1	Silleda	986580096	Rúa Estrada da Estación 2, Silleda (Santa Baia), SILLEDADA, 36540 Pontevedra										
359	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Lalín	36014970	CEIP Varela Buxán	36014970 CEIP Varela Buxán	1	1	Cercio	986699473	Cercio (Santiago), LALÍN, 36500 Pontevedra										
360	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Lalín	36013916	EEl de Donramiro	36013916 EEl de Donramiro	1	0	Donramiro	697709850	Donramiro (Santa María), LALÍN, 36500 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
361	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Lalín	36004095	CEIP Manuel Rivero	36004095 CEIP Manuel Rivero	3+1	1	Lalín	986783936	Rúa G, Lalín (Santa María Das Dores), LALÍN, 36500 Pontevedra											
362	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Lalín	36004101	CEIP Xesús Golmar	36004101 CEIP Xesús Golmar	6+3	3	Lalín	986780043	Rúa E 9, Lalín (Santa María Das Dores), LALÍN, 36500 Pontevedra											
363	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Lalín	36004149	CEIP Xoaquín Loriga	36004149 CEIP Xoaquín Loriga	2	1	Prado	986794016	Lugar Prado s/n, Prado (San Martiño), LALÍN, Pontevedra											
364	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Lalín	36004174	CEIP Vicente Arias de la Maza	36004174 CEIP Vicente Arias de la Maza	2	1	Vilatuxe	986783094	Lugar Vilatuxe s/n, Vilatuxe (San Lourenzo), LALÍN, 36519 Pontevedra											
365	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Dozón	36001975	CEIP Pío Cabanillas Gallas	36001975 CEIP Pío Cabanillas Gallas	1	1	Castro, O	986780472	Rúa O Castro, Castro, O (San Salvador), DOZÓN, 36518 Pontevedra											
366	Normal	Publico	Pontevedra	Deza	Rodeiro	36008155	CPI de Rodeiro	36008155 CPI de Rodeiro	3+1	1	Rodeiro	986790028	Rúa B 14, Rodeiro (San Vicente), RODEIRO, 36530 Pontevedra											
367	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada	36002220	CEIP Cabada Vázquez	36002220 CEIP Cabada Vázquez	1	1	Codeseda	986584015	Codeseda (San Xurxo), ESTRADA (A), 36684 Pontevedra											
368	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada	36013618	CEIP de Figueiroa	36013618 CEIP de Figueiroa	6+2	1	Estrada, A	986570056	Avenida de Santiago, 101 (Figueiroa), A Estrada (San Paio), ESTRADA (A), 36680 Pontevedra											
369	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada	36002347	CEIP Pérez Viondi	36002347 CEIP Pérez Viondi	9+3	2	Estrada, A	986570054	Rúa Pérez Viondi s/n, A Estrada (San Paio), ESTRADA (A), 36680 Pontevedra											
370	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada	36014854	CEIP de Oca	36014854 CEIP de Oca	2	1	Oca	986587665	Oca (Santo Estevo), ESTRADA (A), 36685 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
371	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada	36002773	CEIP do Foxo	36002773 CEIP do Foxo	3+1	1	Rubín	986588080	Rúa Foxo s/n, Rubín (Santa María), ESTRADA (A), 36686 Pontevedra											
372	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada	36014866	CEIP Manuel Villar Paramá	36014866 CEIP Manuel Villar Paramá	2	1	San Xurxo de Vea	986586493	Outeiro de Vea 6, San Xurxo De Vea (San Xurxo), ESTRADA (A), 36683 Pontevedra											
373	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	Forcarei	36003111	CEIP Nosa Señora das Dores	36003111 CEIP Nosa Señora das Dores	3+1	1	Forcarei	986754078	Rúa Maleitas s/n, Forcarei (San Martiño), FORCAREI, 36550 Pontevedra											
374	Normal	Publico	Pontevedra	Tabeirós	Forcarei	36003170	CEIP de Soutelo de Montes	36003170 CEIP de Soutelo de Montes	1	1	Madanela de Montes, A	986756198	Rúa Grupo Escolar 31, A Madanela De Montes (Santa María Madanela), FORCAREI, 36560 Pontevedra											
375	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Pontecesures- Valga	36007621	CPI de Pontecesures	36007621 CPI de Pontecesures	6+2	1	Pontecesures	986557366	Rúa Avelino Pousa Antelo 2, Pontecesures (San Xulián), PONTECESURES, 36640 Pontevedra											
376	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Valga	36009913	CEIP de Baño- Xanza	36009913 CEIP de Baño- Xanza	3+1	1	Xanza	986559054	Lugar Baño, Xanza (Santa María), VALGA, Pontevedra											
377	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Valga	36024161	CRA de Valga	36024161 CRA de Valga	7+2	1	Xanza, Chenlo (Valga), Campaña (A Torre), Forno (Cordeiro), Ferreiros (Cordeiro) e Vilarello (Cordeiro)	986556777	Lugar A Torre, Camopaña, Campaña (Santa Cristina), VALGA, 36645 Pontevedra											
378	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Catoira	36001252	CPI de Progreso	36001252 CPI de Progreso	3+1	1	Catoira	986546104	Paseo das Lombas, 2 (O Progreso), Oeste (Santa Baia), CATOIRA, 36612 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
379	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Catoira	36014830	EEl de Abalo	36014830 EEl de Abalo	1	0	Abalo	695619769	Abalo (San Mamede), CATOIRA, 36612 Pontevedra												
380	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Catoira	36001240	EEl de Dimo	36001240 EEl de Dimo	1	0	Dimo	636456887	Dimo (San Pedro), CATOIRA, 36612 Pontevedra												
381	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Catoira	36013904	EEl da Baiuca	36013904 EEl da Baiuca	1	0	Oeste	636456886	A Baiuca 13, Oeste (Santa Baia), CATOIRA, 36612 Pontevedra												
382	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Caldas de Reis	36000405	CPI Alfonso VII	36000405 CPI Alfonso VII	3+1	1	Caldas de Reis	986540137	Rúa José Salgado 18, Caldas De Reis (Santa María), CALDAS DE REIS, 36650 Pontevedra												
383	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Caldas de Reis	36013151	EEl de Carracedo	36013151 EEl de Carracedo	1	0	Carracedo	667704297	Gorgullón 55, Carracedo (Santa Mariña), CALDAS DE REIS, 36659 Pontevedra												
384	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Caldas de Reis	36013175	EEl Santo André de Cesar	36013175 EEl Santo André de Cesar	1	0	Cesar	686556253	Santo André De Cesar (Santo André), CALDAS DE REIS, 36653 Pontevedra												
385	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Caldas de Reis	36013931	EEl de Godos	36013931 EEl de Godos	1	0	Godos		O Reguengo, Godos (Santa María), CALDAS DE REIS, 36615 Pontevedra												
386	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Caldas de Reis	36013886	EEl Saiar	36013886 EEl Saiar	2	0	Saiar	617487384	Sequeiros, Saiar (Santo Estevo), CALDAS DE REIS, 36656 Pontevedra												
387	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Caldas de Reis	36015861	CEIP San Clemente de Cesar	36015861 CEIP San Clemente de Cesar	1	1	San Clemente	986540963	Lugar Baltar 25, San Clemente De Cesar (San Clemente), CALDAS DE REIS, 36654 Pontevedra												
388	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Cuntis	36001756	EEl de Arcos de Furcos	36001756 EEl de Arcos de Furcos	1	0	Arcos		A Anllada, Arcos (San Breixo), CUNTIS, 36677 Pontevedra												

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
389	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Cuntis	36015111	CPI Aurelio Marcelino Rey García	36015111 CPI Aurelio Marcelino Rey García	3+1	1	Cuntis	986548175	Rúa José María Lastra 3, Cuntis (Santa María), CUNTIS, 36670 Pontevedra											
390	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Moraña	36013540	EEI de Amil	36013540 EEI de Amil	1	0	Amil	986538001	O Outeiro, Amil (San Mamede), MORAÑA, 36669 Pontevedra											
391	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Moraña	36013527	EEI de Lamas	36013527 EEI de Lamas	1	0	Lamas	986552122	O Souto, Lamas (Santa Cruz), MORAÑA, 36660 Pontevedra											
392	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Moraña	36013539	EEI San Lourenzo de Moraña	36013539 EEI San Lourenzo de Moraña	1	0	San Lourenzo de Moraña	986552123	A Espedregueira, San Lourenzo De Moraña (San Lourenzo), MORAÑA, 36668 Pontevedra											
393	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Moraña	36005142	CPI Santa Lucía	36005142 CPI Santa Lucía	3+1	1	Moraña	986553084	Rúa 7, s/n (Saiáns), Saiáns (San Salvador), MORAÑA, 36660 Pontevedra											
394	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Portas	36013311	EEI de Lantaño	36013311 EEI de Lantaño	1	0	Lantaño	986541194	Lantaño (San Pedro), PORTAS, 36658 Pontevedra											
395	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Portas	36013333	EEI de Romai	36013333 EEI de Romai	1	0	Romai	679054560	Romai Vello, Romai (San Xián), PORTAS, 36658 Pontevedra											
396	Normal	Publico	Pontevedra	Caldas	Portas	36007035	CPI Domingo Fontán	36007035 CPI Domingo Fontán	3+1	1	Portas	986536389	Rapeira 9, Portas (Santa María), PORTAS, 36658 Pontevedra											
397	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006109	CEIP de Parada-Campaño	36006109 CEIP de Parada-Campaño	6+2	1	Campaño	986870256	Parada, Campaño (San Pedro), 36157 Pontevedra											
398	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36014465	EEI da Meán	36014465 EEI da Meán	1	0	Cerponzóns	628524607	Cerponzóns (San Vicente), 36153 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
399	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006195	CEIP A Carballeira	36006195 CEIP A Carballeira	6+2	1	Lourizán	986884450	Lugar A Camboa 10, Lourizán (Santo André), 36910 Pontevedra											
400	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006134	CEIP San Benito de Lárez	36006134 CEIP San Benito de Lárez	3+1	1	Lárez	986870435	O Cruceiro 57, Lárez (San Salvador), 36155 Pontevedra											
401	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36019608	CEIP de Marcón	36019608 CEIP de Marcón	6+2	1	Marcón	986845400	Rúa Pazos 37, 36158 Pontevedra											
402	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006778	CEIP de Ponte Sampaio	36006778 CEIP de Ponte Sampaio	1	1	Ponte Sampaio	986700159	Rúa A Xunqueira 12, Ponte Sampaio (Santa María), 36690 Pontevedra											
403	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006122	CEIP A Xunqueira Nº 1	36006122 CEIP A Xunqueira Nº 1	6+2	1	Pontevedra	986872952	Rúa Celso Emilio Ferreiro s/n, 36005 Pontevedra											
404	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006377	CEIP Álvarez Limeses	36006377 CEIP Álvarez Limeses	6+2	1	Pontevedra	986851780	Rúa Joaquín Costa 13, 36001 Pontevedra											
405	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006420	CEIP Campolongo	36006420 CEIP Campolongo	3+1	1	Pontevedra	986855288	Rúa Xeneral Rubín 3, 36001 Pontevedra											
406	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006353	CEIP de Vilaverde - Mourente	36006353 CEIP de Vilaverde - Mourente	6+2	1	Pontevedra	986858187	Rúa Villaverde 9, 36164 Pontevedra											
407	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006407	CEIP Froebel	36006407 CEIP Froebel	3+1	1	Pontevedra	986840671	Rúa Martitegui 3, 36002 Pontevedra											
408	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006390	CEIP Manuel Vidal Portela	36006390 CEIP Manuel Vidal Portela	6+2	1	Pontevedra	986858234	Avenida de Buenos Aires s/n, 36002 Pontevedra											
409	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36017661	CEIP Praza de Barcelos	36017661 CEIP Praza de Barcelos	6+2	1	Pontevedra	986844746	Praza de Barcelos 26, 36002 Pontevedra											
410	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36014994	EEl Concepción Crespo Rivas	36014994 EEl Concepción Crespo Rivas	9+3	0	Pontevedra	986843058	Paseo de Valle Inclán s/n, 36001 Pontevedra											
411	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36013837	EEl dos Campos	36013837 EEl dos Campos	9+3	0	Pontevedra	986860733	Rúa Reino Unido 18, 36162 Pontevedra											
412	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36018690	CEIP de Cabanas	36018690 CEIP de Cabanas	3+1	1	Salcedo	986843919	Cabanas 72, Salcedo (San Martiño), Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
413	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36006833	CEIP San Martiño	36006833 CEIP San Martiño	2	1	Salcedo	986866123	Lugar Igrexa-Salcedo 18, 36143 Pontevedra										
414	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36020489	EEl de Lusquiños	36020489 EEl de Lusquiños	1	0	Tomeza	669557249	Tomeza (San Pedro), 36158 Pontevedra										
415	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36015500	EEl de Verducido	36015500 EEl de Verducido	2	0	Verducido	986879336	Verducido (San Martiño), 36151 Pontevedra										
416	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	36019517	CEIP Santo André de Xeve	36019517 CEIP Santo André de Xeve	3+1	1	Xeve	986879696	Rúa Sobral 26, Xeve (Santo André), 36150 Pontevedra										
417	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36007060	CEIP de Chancelas	36007060 CEIP de Chancelas	3+1	1	Combarro	986770376	Combarro (San Roque), POIO, 36993 Pontevedra										
418	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36015202	CEIP de Lourido	36015202 CEIP de Lourido	3+1	1	Poio	986770949	Camiño da Fernanda, 36 (Lourido), Poio (San Xoán), POIO, 36163 Pontevedra										
419	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36007242	CEIP de Viñas	36007242 CEIP de Viñas	1	1	Poio	986872325	Viñas 2, Poio (San Salvador), POIO, 36163 Pontevedra										
420	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36007199	CEIP Isidora Riestra	36007199 CEIP Isidora Riestra	3+1	1	Poio	986770316	A Seca 10, Poio (San Xoán), POIO, 36994 Pontevedra										
421	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36013345	EEl de Albar	36013345 EEl de Albar	1	0	Poio	606817430	Poio (San Xoán), POIO, 36992 Pontevedra										
422	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36013369	EEl de Portosanto	36013369 EEl de Portosanto	1	0	Poio	606817433	Avenida de Colón, 19 (Portosanto), Poio (San Xoán), POIO, 36163 Pontevedra										
423	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36020404	EEl do Pereiro	36020404 EEl do Pereiro	1	0	Poio	986772380	O Pereiro, Poio (San Xoán), POIO, 36995 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
424	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36013357	EEI do Sartal	36013357 EEI do Sartal	1	0	Poio	606658599	O Sartal, Poio (San Xoán), POIO, 36992 Pontevedra												
425	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36013710	EEI do Vao	36013710 EEI do Vao	1	0	Poio	98673188	O Vao, Poio (San Xoán), POIO, 36994 Pontevedra												
426	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36015895	CEIP de Espedregada	36015895 CEIP de Espedregada	1	1	Raxó	986740469	Camiño da Serpe, 3 (Espedregada), Raxó (San Gregorio), POIO, Pontevedra												
427	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Poio	36013370	EEI de Samieira	36013370 EEI de Samieira	1	0	Samieira	986741219	Camiño Tarrío, Samieira (Santa María), POIO, 36992 Pontevedra												
428	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Barro	36015381	EEI de Curro	36015381 EEI de Curro	1	0	Curro														
429	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Barro	36000181	CEIP Amor Ruibal	36000181 CEIP Amor Ruibal	3+1	1	Perdecanaí	986711249	Rúa Santo Antoniño s/n, Perdecanaí (Santa María), BARRO, 36194 Pontevedra												
430	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Campo Lameiro	36000685	CEIP Pedro Antonio Cerviño	36000685 CEIP Pedro Antonio Cerviño	2	1	Campo, O	986752035	A Lagoa, O Campo (San Miguel), CAMPO LAMEIRO, 36110 Pontevedra												
431	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Campo Lameiros	36015433	EEI de Cerdeiras	36015433 EEI de Cerdeiras	1	0	Fragas	609946139	Fragas (Santa Mariña), CAMPO LAMEIRO, 36118 Pontevedra												
432	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Cotobade	36001550	CEIP de Carballedo	36001550 CEIP de Carballedo	2	1	Carballedo	986760901	Cuqueira s/n, Carballedo (San Miguel), COTOBADE, 36856 Pontevedra												
433	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Cotobade	36001665	CEIP de Tenorio	36001665 CEIP de Tenorio	3+1	1	Tenorio	986764102	O Río Tenorio, Tenorio (San Pedro), COTOBADE, 36120 Pontevedra												

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
434	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Ponte Caldelas	36007591	CEIP Manuel Cordo Boulosa	36007591 CEIP Manuel Cordo Boulosa	6+2	1	Ponte Caldelas	986750175	Rúa Concepción Areal, Ponte Caldelas (Santa Eulalia), PONTE-CALDELAS, 36820 Pontevedra										
435	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Ponte Caldelas	36015536	CEIP A Reigosa	36015536 CEIP A Reigosa	1	1	Tourón	986757355	Tourón (Santa María), PONTE-CALDELAS, 36827 Pontevedra										
436	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Ponte Caldelas	36016875	EEl de Xustáns	36016875 EEl de Xustáns	1	0	Xustáns		Xustáns (San Martiño), PONTE-CALDELAS, 36827 Potnevedra										
437	Normal	Publico	Pontevedra	Pontevedra	Lama, A	36014611	CEIP A Lama	36014611 CEIP A Lama	2	1	Pedreira	986768132	Avenida do Concello, (A Pedreira) 22, A Lama (San Salvador), LAMA (A), 36830 Pontevedra										
438	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004460	CEIP de Ardán	36004460 CEIP de Ardán	2	1	Ardán	986703436	Rúa Casás-Ardán s/n, Ardán (Santa María), MARÍN, 36912 Pontevedra										
439	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004484	CEIP da Laxe	36004484 CEIP da Laxe	3+1	1	Marín	986881238	Rúa República Argentina 40, Marín (San Xián), MARÍN, 36900 Pontevedra										
440	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004496	CEIP de Sequelo-Marín	36004496 CEIP de Sequelo-Marín	1	1	Marín	986880610	Rúa Enrique Turrál s/n, Marín (San Xián), MARÍN, 36900 Pontevedra										
441	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004472	CEIP do Carballal	36004472 CEIP do Carballal	3+1	1	Marín	986881420	Viñas Blancas, s/n (O Carballal), Marín (San Xián), MARÍN, 36900 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
442	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36014982	EEl Calvo Sotelo	36014982 EEl Calvo Sotelo	8+3	0	Marín	986883151	Rúa Calvo Sotelo s/n, Marín (San Xián), MARÍN, 36900 Pontevedra											
443	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004538	EEl Nosa Señora do Carme	36004538 EEl Nosa Señora do Carme	3+1	0	Marín	986881390	Rúa Jaime Janer s/n, Marín (San Xián), MARÍN, 36900 Pontevedra											
444	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004642	EEl de Mogor	36004642 EEl de Mogor	1	0	Mogor	986883560	Rúa Francisco Crespo 73, Mogor (San Xurxo), MARÍN, 36911 Pontevedra											
445	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Marín	36004681	CEIP do Seixo	36004681 CEIP do Seixo	3+1	1	Seixo	986702246	Seixo (Nosa Señora Do Carme), MARÍN, 36913 Pontevedra											
446	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Bueu	36000326	CEIP Montemogós	36000326 CEIP Montemogós	4+1	1	Beluso	986321221	Lugar Montemogós, Beluso (Santa María), BUEU, 36937 Pontevedra											
447	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Bueu	36000341	CEIP A Pedra	36000341 CEIP A Pedra	6+2	1	Bueu	986322901	Rúa A Pedra 26, Bueu (San Martiño), BUEU, 36930 Pontevedra											
448	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Bueu	36000375	CEIP da Torre-Cela	36000375 CEIP da Torre-Cela	3+1	1	Cela	986321058	Rúa A Torre 75, Cela (Santa María), BUEU, 36939 Pontevedra											
449	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Cangas	36015950	CEIP da Espiñeira Aldán	36015950 CEIP da Espiñeira-Aldán	2	1	Aldán	986329509	Rúa Espiñeira 4, Aldán (San Cibrán), CANGAS, 36946 Pontevedra											
450	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Cangas	36000879	CEIP de Cangas	36000879 CEIP de Cangas	5+1	1	Cangas	986302793	Rúa Real-Nazaret s/n, Cangas (Santiago E San Salvador), CANGAS, 36940 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
451	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Cangas	36018975	CEIP A Rúa	36018975 CEIP A Rúa	3+1	1	Coiro	986303918	A Rúa- Coiro, Coiro (San Salvador), CANGAS, 36940 Pontevedra											
452	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Cangas	36000934	CEIP do Castrillón-Coiro	36000934 CEIP do Castrillón-Coiro	5+1	1	Coiro	986301273	Rúa O Castrillón s/n, Coiro (San Salvador), CANGAS, 36947 Pontevedra											
453	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Cangas	36001033	CEIP de San Roque de Darbo	36001033 CEIP de San Roque de Darbo	6+2	1	Darbo	986301453	San Roque Darbo, Darbo (Santa María), CANGAS, 36940 Pontevedra											
454	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Cangas	36001057	CEIP do Hío	36001057 CEIP do Hío	3+1	1	Hío, O	986329361	O Igrexario, O Hío (Santo André), CANGAS, 36948 Pontevedra											
455	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36004711	CEIP Domaio	36004711 CEIP Domaio	3+1	1	Domaio	986326230	Rúa Verdeal, 23 (O Calvar), Domaio (San Pedro), MOAÑA, 36957 Pontevedra											
456	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36019438	CEIP A Guía	36019438 CEIP A Guía	3+1	1	Meira	986314173	Rúa Isamil 222-A, Meira (Santa Eulalia), MOAÑA, 36955 Pontevedra											
457	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36004733	CEIP de Reibón	36004733 CEIP de Reibón	6+2	2	Meira	986311885	Xunqueira, 17 (Reibón), Meira (Santa Eulalia), MOAÑA, 36955 Pontevedra											
458	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36013552	CEIP de Seara	36013552 CEIP de Seara	3+1	1	Meira	986310763	Seara, s/n (Reibón), Meira (Santa Eulalia), MOAÑA, 36950 Pontevedra											
459	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36016590	CEIP de Abelendo	36016590 CEIP de Abelendo	2	1	Moaña	986312233	Rúa Abelendo, Moaña (San Martiño), MOAÑA, 36954 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
460	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36016607	CEIP de Quintela	36016607 CEIP de Quintela	2	1	Moaña	986311268	Rúa Quintela 72 A, Moaña (San Martiño), MOAÑA, 36950 Pontevedra										
461	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36016796	EEl de Verducedo	36016796 EEl de Verducedo	3+1	0	Moaña	986313500	Verducedo 100, Moaña (San Martiño), MOAÑA, 36959 Pontevedra										
462	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36015378	CEIP de Tirán	36015378 CEIP de Tirán	1	1	Tirán	986310013	Lugar O Igrexario s/n, Tirán (San Xoán), MOAÑA, 36958 Pontevedra										
463	Normal	Publico	Pontevedra	O Morrazo	Moaña	36016814	EEl do Con	36016814 EEl do Con	5+1	0	Tirán	986312018	Rúa Navas de Tolosa, s/n (O Con), Tirán (San Xoán), MOAÑA, 36954 Pontevedra										
464	Normal	Publico	Pontevedra	A Paradanta	Covelo	36001690	CEIP Antonio Blanco Rodríguez	36001690 CEIP Antonio Blanco Rodríguez	3+1	1	Covelo	986650024	Rúa Lamela s/n, Santiago De Covelo (Santiago), COVELO (O), 36872 Pontevedra										
465	Normal	Publico	Pontevedra	A Paradanta	Cañiza, A	36014945	CEIP de Valeixe	36014945 CEIP de Valeixe	1	1	Valeixe	986654109	As Touzosas, Valeixe (Santa Cristina), CAÑIZA (A), 36880 Pontevedra										
466	Normal	Publico	Pontevedra	A Paradanta	Cañiza, A	36001148	CPI da Cañiza	36001148 CPI da Cañiza	6+2	1	Cañiza, A	986651173	Acceso ó Parque s/n, A Cañiza (Santa Teresa), CAÑIZA (A), 36880 Pontevedra										
467	Normal	Publico	Pontevedra	A Paradanta	Crecente	36001707	CEIP de Crecente	36001707 CEIP de Crecente	2	1	Crecente	986666322	Rúa García Neira 23, Crecente (San Pedro), CRECENTE, 36420 Pontevedra										
468	Normal	Publico	Pontevedra	A Paradanta	Arbo	36000031	CEIP Antonio Carpintero	36000031 CEIP Antonio Carpintero	3+1	1	Arbo	986665090	Rúa Miguel Davila, s/n (Consistorio), Arbo (Santa María), ARBO, 36430 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
469	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Mondariz-Balneario	36005087	CEIP Nosa Señora de Lourdes	36005087 CEIP Nosa Señora de Lourdes	1	1	Mondariz-Balneario	986656513	Rúa da Constitución 21, Mondariz-Balneario (Nosa Señora De Lourdes), MONDARIZ-BALNEARIO, 36890 Pontevedra											
470	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Mondariz	36004927	CPI de Mondariz	36004927 CPI de Mondariz	4+1	1	Mondariz	986656089	Merouces, Mondariz (Santa Baia), MONDARIZ, 36870 Pontevedra											
471	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36007370	CEIP Feliciano Barrera	36007370 CEIP Feliciano Barrera	1	1	Guláns	986661173	O Casal, Guláns (San Xulián), PONTEAREAS, 36869 Pontevedra											
472	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36016942	CEIP de Santiago de Oliveira	36016942 CEIP de Santiago de Oliveira	2	1	Oliveira	986653574	Lugar A Fraga do Rei, Oliveira (Santiago), PONTEAREAS, 36866 Pontevedra											
473	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36007539	CEIP Fermín Bouza Brey	36007539 CEIP Fermín Bouza Brey	6+2	2	Ponteareas	986640284	Avenida Bouza Brey 15, Ponteareas (San Miguel), PONTEAREAS, 36860 Pontevedra											
474	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36016954	CEIP Mestre Ramiro Sabell Mosquera	36016954 CEIP Mestre Ramiro Sabell Mosquera	6+2	1	Ponteareas	986661084	Rúa Barrio Barral s/n, Ponteareas (San Miguel), PONTEAREAS, 36860 Pontevedra											
475	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36007497	CEIP Nosa Señora dos Remedios	36007497 CEIP Nosa Señora dos Remedios	6+2	1	Ponteareas	986640740	Rúa Azorín s/n, Ponteareas (San Miguel), PONTEAREAS, 36860 Pontevedra											
476	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36014519	EEl San Mateo de Oliveira	36014519 EEl San Mateo de Oliveira	1	0	San Mateo de Oliveira	619390822	O Cruceiro, San Mateo De Oliveira (San Mateo), PONTEAREAS, 36869 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
477	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Ponteareas	36024069	CRA A Picaraña	36024069 CRA A Picaraña	7+2	1	Moreira: Areas, Ganade(Area s), A Feira (Moreira), A Portela, Parada (Xinzo), Ribadetea e Pias	986649322	Lugar Vilanova 1, Moreira (San Martiño), PONTEAREAS, 36863 Pontevedra										
478	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Neves, As	36005555	CEIP Marquesa do Pazo da Mercé	36005555 CEIP Marquesa do Pazo da Mercé	3+1	1	Neves, As	986648162	Eira da Liñaza s/n, As Neves (Santa María), NEVES (AS), 36440 Pontevedra										
479	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Neves, As	36005622	EEl de Rubiós	36005622 EEl de Rubiós	1	0	Rubiós												
480	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Neves, As	36005658	EEl de Taboexa	36005658 EEl de Taboexa	1	0	Taboexa	630869185	As Barreiras, Taboexa (Santa María), NEVES (AS), 36448 Pontevedra										
481	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Salvaterra de Miño	36008751	CEIP Infante Felipe de Borbón	36008751 CEIP Infante Felipe de Borbón	3+1	1	Lagoa	986658011	Rúa da Escola, s/n, Salvaterra (San Lourenzo), SALVATERRA DE MIÑO, 36450 Pontevedra										
482	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Salvaterra de Miño	36014738	CEIP de Leirado	36014738 CEIP de Leirado	2	1	Leirado	986657537	Lugar Chan, Leirado (San Salvador), SALVATERRA DE MIÑO, 36457 Pontevedra										
483	Normal	Publico	Pontevedra	O Condado	Salvaterra de Miño	36024070	CRA A Lagoa	36024070 CRA A Lagoa	7+2	1	Salvaterra de Miño: A Vesada (Alxén), Arentel, Corzáns (A Feira), Fornelos, Meder, Oleiros e Pesqueiras	986659363	Rúa Rosalia de Castro 108, Salvaterra (San Lourenzo), SALVATERRA DE MIÑO, 36455 Pontevedra										
484	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Soutomaior	36014763	EEl de Romariz	36014763 EEl de Romariz	1	0	Soutomaior	986705568	Soutomaior (San Salvador), SOUTOMAIOR, 36691 Pontevedra										
485	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Soutomaior	36009172	CPI Manuel Padín Truiteiro	36009172 CPI Manuel Padín Truiteiro	6+2	1	Soutomaior	986700049	Arcade de Arriba, Arcade (Santiago), SOUTOMAIOR, 36690 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
486	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Fornelos de Montes	36003388	CEIP Doutor Suárez	36003388 CEIP Doutor Suárez	2	1	Fornelos de Montes	986768438	Rúa das Escolas 7, Fornelos De Montes (San Lourenzo), FORNELOS DE MONTES, 36847 Pontevedra										
487	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Pazos de Borbén	36014684	EI de Outeiro	36014684 EI de Outeiro	2	0	Nespereira	986498003	Nespereira (San Martiño), PAZOS DE BORBÉN, 36817 Pontevedra										
488	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36007631	CEIP de Porto Cabeiro	36007631 CEIP de Porto Cabeiro	3+1	1	Cabeiro	986488103	Vilar, Cabeiro (San Xoán), REDONDELA, 36815 Pontevedra										
489	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36015007	CEIP de Cedeira	36015007 CEIP de Cedeira	3+1	1	Cedeira	986401564	Estrada do Cruceiro 75, Cedeira (Santo André), REDONDELA, 36812 Pontevedra										
490	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36007643	CEIP Outeiro das Penas	36007643 CEIP Outeiro das Penas	3+1	1	Cesantes	986495262	Cesantes (San Pedro), REDONDELA, 36693 Pontevedra										
491	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36015214	EI de San Pedro de Cesantes	36015214 EI de San Pedro de Cesantes	1	0	Cesantes	625442321	Cesantes (San Pedro), REDONDELA, 36693 Pontevedra										
492	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36014881	CEIP Alexandre Bóveda	36014881 CEIP Alexandre Bóveda	3+1	1	Chapela	986450600	Rúa Alexandre Bóveda 6, Chapela (San Fausto), REDONDELA, 36320 Pontevedra										
493	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36014817	CEIP da Igrexa-Chapela	36014817 CEIP da Igrexa-Chapela	2	1	Chapela	986450365	Barrio da Igrexa s/n, Chapela (San Fausto), REDONDELA, 36320 Pontevedra										
494	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36016644	CEIP de Laredo	36016644 CEIP de Laredo	3+1	1	Chapela	986451049	Rúa do Peirao 3, Chapela (San Fausto), REDONDELA, 36320 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
495	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36018410	CEIP Quintela	36018410 CEIP Quintela	3+1	1	Quintela	986402180	A Costeira 89, Quintela (San Mamede), REDONDELA, 36817 Pontevedra												
496	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36007709	CEIP de Santo Paio de Abaixo	36007709 CEIP de Santo Paio de Abaixo	4+1	1	Reboreda	986402016	Anselo de Abaixo 23, Reboreda (Santa María), REDONDELA, 36818 Pontevedra												
497	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36014726	EEl A Marisma	36014726 EEl A Marisma	9+3	0	Redondela	986401405	Rúa A Marisma 3, Redondela (Santiago), REDONDELA, 36800 Pontevedra												
498	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36015342	CEIP de San Vicente-Trasmañó	36015342 CEIP de San Vicente-Trasmañó	1	1	Trasmañó	986452687	Trasmañó (San Vicente), REDONDELA, 36811 Pontevedra												
499	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Redondela	36015548	EEl de Ventosela	36015548 EEl de Ventosela	1	0	Ventosela	986400811	Ventosela (San Martiño), REDONDELA, 36818 Pontevedra												
500	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Mos	36016619	CEIP de Atin-Cela	36016619 CEIP de Atin-Cela	2	1	Cela	986330515	Cela (San Pedro), MOS, 36415 Pontevedra												
501	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Mos	36016826	EEl de Louredo	36016826 EEl de Louredo	1	0	Louredo	986338883	Pantaño 22, Louredo (San Salvador), MOS, 36415 Pontevedra												
502	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Mos	36005245	CEIP Mestre Martínez Alonso	36005245 CEIP Mestre Martínez Alonso	3+1	1	Mos	986331561	O Castro, Mos (Santa Eulalia), MOS, 36415 Pontevedra												
503	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Mos	36019441	CEIP de Petelos	36019441 CEIP de Petelos	3+1	1	Petelos	986336825	Petelos (San Mamede), MOS, 36416 Pontevedra												
504	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Mos	36017648	CEIP Mestre Valverde Mayo	36017648 CEIP Mestre Valverde Mayo	2	1	Sanguifeña	986332666	Bario do Monte 111, Sanguifeña (Santa María), MOS, 36418 Pontevedra												
505	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Mos	36013564	CEIP Pena de Francia	36013564 CEIP Pena de Francia	5+1	1	Tameiga	986330667	A Igrexa, Tameiga (San Martiño), MOS, 36416 Pontevedra												

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
506	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36009949	CEIP Javier Sensat	36009949 CEIP Javier Sensat	3+1	1	Alcabre	986241150	Rúa Javier Sensat, 8 (O Castañal), Alcabre (Santa Baia), VIGO, 36208 Pontevedra											
507	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36009974	CEIP de Coutada-Beade	36009974 CEIP de Coutada-Beade	4+1	1	Beades	986211813	Camiño do Alén, 6 (As Coutadas), Beade (Santo Estevo), VIGO, 36312 Pontevedra											
508	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015032	CEIP de Chans-Bembrive	36015032 CEIP de Chans-Bembrive	4+1	1	Bembrive	986473119	Camiño do Lececer, s/n (As Chans), Bembrive (Santiago), VIGO, 36313 Pontevedra											
509	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36009998	CEIP de Mosteiro-Bembrive	36009998 CEIP de Mosteiro-Bembrive	4+1	1	Bembrive	986417329	Estrada de Bembrive, 161 (Mosteiro), Bembrive (Santiago), VIGO, 36214 Pontevedra											
510	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010083	CEIP Carballal-Cabral	36010083 CEIP Carballal-Cabral	2	1	Cabral	986486690	Freira, 1 (O Carballal), Cabral (Santa Mariña), VIGO, 36318 Pontevedra											
511	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010101	CEIP O Sello	36010101 CEIP O Sello	4+1	1	Cabral	986277744	Rúa Sardomela, 5 (O Sello), Cabral (Santa Mariña), VIGO, 36215 Pontevedra											
512	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010071	CEIP Santa Mariña	36010071 CEIP Santa Mariña	2	1	Cabral	986486901	Rúa do Xalón, s/n (Becerreira), Cabral (Santa Mariña), VIGO, Pontevedra											
513	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010137	CEIP da Igrexa-Candeán	36010137 CEIP da Igrexa-Candeán	3+1	1	Candeán	986270905	San Cristovo, 97 (A Igrexa), Candeán (San Cristovo), VIGO, 36317 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
514	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010150	CEIP Mestres Goldar	36010150 CEIP Mestres Goldar	3+1	1	Castrelos	986470839	Rúa A Costa 4, Castrelos (Santa María), VIGO, 36213 Pontevedra											
515	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010204	CEIP Párroco Don Camilo	36010204 CEIP Párroco Don Camilo	2	1	Comesaña	986296194	Estrada Matamá-Pazo 104, Santo André De Comesaña (Santo André), VIGO, 36213 Pontevedra											
516	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010228	CEIP A Paz	36010228 CEIP A Paz	3+1	1	Coruxo	986491182	Estrada Fragoselo 42, Coruxo (San Salvador), VIGO, 36330 Pontevedra											
517	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015354	CEIP da Carrasqueira	36015354 CEIP da Carrasqueira	4+1	1	Coruxo	986491201	A Carrasqueira, Coruxo (San Salvador), VIGO, 36331 Pontevedra											
518	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010484	CEIP Eduardo Pondal	36010484 CEIP Eduardo Pondal	2	1	Lavadores	986278479	Rúa Rosal Florido, 24 (Sampaio), Lavadores (Santa Cristina), VIGO, 36215 Pontevedra											
519	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010459	CEIP Josefa Alonso de Alonso	36010459 CEIP Josefa Alonso de Alonso	3+1	1	Matamá	986292067	Rúa Manuel Cominges 14, Matamá (San Pedro), VIGO, 36213 Pontevedra											
520	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36009962	CEIP Otero Pedrayo	36009962 CEIP Otero Pedrayo	3+1	1	Matamá	986296223	Rúa Ramiro Pascual, 9 (Carneiras), Matamá (San Pedro), VIGO, 36213 Pontevedra											
521	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010460	CEIP Alfonso D. Rodríguez Castelao	36010460 CEIP Alfonso D. Rodríguez Castelao	3+1	1	Navia	986241585	Rúa Pedra Seixa 29, Navia (San Paio), VIGO, 36212 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
522	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010472	CEIP Ría de Vigo	36010472 CEIP Ría de Vigo	3+1	1	Oia	986490906	Avenida Cesáreo Vázquez, 139 (Canido), Oia (San Miguel), VIGO, 36390 Pontevedra											
523	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010587	CEIP de Sárdoma-Moledo	36010587 CEIP de Sárdoma-Moledo	3+1	1	Sárdoma	986421490	Rúa do Marco, 30 (Moledo), Sárdoma (San Pedro), VIGO, 36214 Pontevedra											
524	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010678	CEIP Paraixal	36010678 CEIP Paraixal	1	1	Teis	986373255	O Paraixal, Teis (San Salvador), VIGO, 36216 Pontevedra											
525	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010666	CEIP San Salvador	36010666 CEIP San Salvador	3+1	1	Teis	986452194	Avenida de Galicia 181, Teis (San Salvador), VIGO, 36216 Pontevedra											
526	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015810	CEIP Sobreira-Valadares	36015810 CEIP Sobreira-Valadares	2	1	Valadares	986468189	Estrada da Escola da Sobreira, 89 -A Sobreira, Valadares (Santo André), VIGO, 36315 Pontevedra											
527	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015044	EEI Monte do Alba	36015044 EEI Monte do Alba	5+1	0	Valadares	986469241	Camiño da Igrexa 133, Valadares (Santo André), VIGO, 36314 Pontevedra											
528	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010162	CEIP A Canicouva	36010162 CEIP A Canicouva	5+1	1	Vigo	986293194	Rúa Canicouva 22, VIGO, 36213 Pontevedra											
529	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36016061	CEIP A Doblada	36016061 CEIP A Doblada	6+2	1	Vigo	986274787	Rúa Gaiyota 18, VIGO, 36205 Pontevedra											
530	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015834	CEIP Altamar	36015834 CEIP Altamar	3+1	1	Vigo	986213713	Rúa Cesáreo González 4, VIGO, 36210 Pontevedra											
531	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015068	CEIP Balaídos	36015068 CEIP Balaídos	6+2	1	Vigo	986202719	Rúa Pablo Iglesias 1, VIGO, 36210 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
532	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010125	CEIP de Fonte Escura	36010125 CEIP de Fonte Escura	1	1	Vigo	986251842	Primeira Trav. de Barreiro 34, VIGO, 36317 Pontevedra											
533	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010241	CEIP Doutor Eijo Garay	36010241 CEIP Doutor Eijo Garay	3+1	1	Vigo	986291265	Avenida de Castelao 59, VIGO, 36209 Pontevedra											
534	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010708	CEIP Emilia Pardo Bazán	36010708 CEIP Emilia Pardo Bazán	6+2	1	Vigo	986293780	Rúa Camiño do Chouzo, 7 (O Chouzo), VIGO, 36208 Pontevedra											
535	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36017697	CEIP Escultor Acuña	36017697 CEIP Escultor Acuña	6+2	1	Vigo	986239901	Rúa A Estrada 10, VIGO, 36209 Pontevedra											
536	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015251	CEIP Frián-Teis	36015251 CEIP Frián-Teis	6+2	1	Vigo	986253428	Rúa Gonderan, 42 (Frián), VIGO, 36206 Pontevedra											
537	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015627	CEIP García Barbón	36015627 CEIP García Barbón	6+2	1	Vigo	986443051	Rúa Serafin Avendaño 20, VIGO, 36201 Pontevedra											
538	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010538	CEIP Lope de Vega	36010538 CEIP Lope de Vega	6+2	2	Vigo	986480485	Estrada Provincial 119, VIGO, 36214 Pontevedra											
539	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015366	CEIP O Pombal	36015366 CEIP O Pombal	6+2	1	Vigo	986279813	Rúa Pombal s/n, VIGO, 36205 Pontevedra											
540	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36018185	CEIP Pintor Laxeiro	36018185 CEIP Pintor Laxeiro	6+2	1	Vigo	986238043	Rúa Federico García Lorca 18, VIGO, 36210 Pontevedra											
541	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010721	CEIP Ramón y Cajal	36010721 CEIP Ramón y Cajal	3+1	1	Vigo	986293409	Rúa Marqués de Valterra 8, VIGO, 36202 Pontevedra											
542	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36016051	CEIP Seis do Nadal	36016051 CEIP Seis do Nadal	6+2	1	Vigo	986290081	Rúa Mondariz 2, VIGO, 36209 Pontevedra											
543	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010423	CEIP Valle-Inclán	36010423 CEIP Valle-Inclán	2	1	Vigo	986273432	Rúa Lavadores 16, VIGO, 36214 Pontevedra											
544	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010629	CEIP Vicente Risco	36010629 CEIP Vicente Risco	3+1	1	Vigo	986378304	Rúa Santander 10, VIGO, 36207 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
545	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010009	CEIP Virxe do Rocio	36010009 CEIP Virxe do Rocio	3+1	1	Vigo	986236148	Rúa Rocio 70, VIGO, 36208 Pontevedra										
546	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36010265	EEl Cristo da Victoria	36010265 EEl Cristo da Victoria	4+1	0	Vigo	986202717	Rúa Caldas de Reis 11, VIGO, 36209 Pontevedra										
547	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36014155	EEl El Nogal	36014155 EEl El Nogal	2	0	Vigo	986416574	Rúa Nogal, 8 (Couto), VIGO, 36204 Pontevedra										
548	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36014787	EEl Monte da Guía	36014787 EEl Monte da Guía	3+1	0	Vigo	986379779	Rúa Irmáns Misioneros dos enfermos pobres 37, VIGO, 36207 Pontevedra										
549	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36014325	EEl Rúa Aragón	36014325 EEl Rúa Aragón	3+1	0	Vigo	986374278	Rúa Aragón 114, VIGO, 36206 Pontevedra										
550	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36019153	EEl Rúa Hernán Cortés	36019153 EEl Rúa Hernán Cortés	3+1	0	Vigo	986432331	Rúa Hernán Cortés 15, VIGO, 36203 Pontevedra										
551	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36016671	EEl Rúa Palencia	36016671 EEl Rúa Palencia	3+1	0	Vigo												
552	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36014799	EEl Vila Laura	36014799 EEl Vila Laura	12+3	0	Vigo	986471410	Rúa Hispanidad 86, VIGO, 36203 Pontevedra										
553	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015925	EEl Zamáns	36015925 EEl Zamáns	1	0	Zamáns	986469250	A Igrexa 136, Zamáns (San Mamede), VIGO, 36310 Pontevedra										
554	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Vigo	36015241	CPI Celso Emilio Ferreiro	36015241 CPI Celso Emilio Ferreiro	2	1	Vigo	986298058	Rúa O Porriño s/n, VIGO, 36209 Pontevedra										
555	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36014416	EEl Marín-Camos	36014416 EEl Marín- Camos	1	0	Camos	986380111	Rúa San Roque, 41 (Marín), Camos (Santa Baía), NIGRÁN, 36360 Pontevedra										
556	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36017545	EEl de Chandebrito	36017545 EEl de Chandebrito	1	0	Chandebrito	986363370	A Igrexa 2, Chandebrito (San Xosé), NIGRÁN, 36360 Pontevedra										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
557	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36005774	CEIP Humberto Juanes	36005774 CEIP Humberto Juanes	6+2	1	Nigrán	986366052	Rúa Curros Enríquez, 2 (Vilameán), Nigrán (San Fiz), NIGRÁN, 36350 Pontevedra											
558	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36015160	EEl As Dunas Panxón	36015160 EEl As Dunas Panxón	3+1	0	Panxón	986380120	Rúa Gondomar, 9 (Gaifar), Panxón (San Xoán), NIGRÁN, 36340 Pontevedra											
559	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36014431	EEl As Chans	36014431 EEl As Chans	1	0	Priegue	986380239	Priegue (San Mamede), NIGRÁN, 36369 Pontevedra											
560	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36005956	CEIP Carlos Casares	36005956 CEIP Carlos Casares	3+1	1	Ramallosa, A	986350284	Rúa PP Franciscanos, 40 (As Tomadas), A Ramallosa (San Pedro), NIGRÁN, 36379 Pontevedra											
561	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Nigrán	36018434	CEIP Mallón	36018434 CEIP Mallón	2	1	Ramallosa, A	986352859	Rúa Manuel Lemos, 81 (Mallón), A Ramallosa (San Pedro), NIGRÁN, 36379 Pontevedra											
562	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Baiona	36014362	EEl de Agro- Baredo	36014362 EEl de Agro- Baredo	1	0	Baredo	986356388	Rúa Cancelo, 37 (O Agro), Baredo (Santa María), BAIONA, 36309 Pontevedra											
563	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Baiona	36014921	CEIP de Fontes- Baíña	36014921 CEIP de Fontes-Baíña	1	1	Baíña	986355867	As Fontes, Baíña (Santa Mariña), BAIONA, 36308 Pontevedra											
564	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Baiona	36017211	EEl de Burgo- Baíña	36017211 EEl de Burgo- Baíña	1	0	Baíña	986355703	O Burgo, Baíña (Santa Mariña), BAIONA, 36300 Pontevedra											
565	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Baiona	36018963	CEIP de Belesar	36018963 CEIP de Belesar	2	1	Belesar	986353015	A Estibada, Belesar (San Lourenzo), BAIONA, 36307 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
566	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Baiona	36014374	EEl O Areal	36014374 EEl O Areal	3+1	0	Santa Cristina da	986352932	Rúa Areas 53, Santa Cristina Da Ramallosa (Santa Cristina), BAIONA, 36393 Pontevedra												
567	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Baiona	36000247	CPI de Cova Terreña	36000247 CPI de Cova Terreña	6+2	1	Baiona	986385900	Dolores Agrelo s/n, Baiona (Santa Maria De Fóra), BAIONA, 36300 Pontevedra												
568	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Gondomar	36017703	CEIP Souto- Donas	36017703 CEIP Souto- Donas	3+1	1	Donas	986386031	Donas (Santa Baia), GONDOMAR, 36388 Pontevedra												
569	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Gondomar	36003662	CEIP Chano Piñeiro	36003662 CEIP Chano Piñeiro	4+1	1	Mañufe	986360092	Pousa de Fontán, Mañufe (San Vicente), GONDOMAR, 36380 Pontevedra												
570	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Gondomar	36020453	EEl de Moreira	36020453 EEl de Moreira	1	0	Mañufe	986360534	A Moreira, Mañufe (San Vicente), GONDOMAR, 36388 Pontevedra												
571	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Gondomar	36014672	CEIP Serra- Vincios	36014672 CEIP Serra- Vincios	3+1	1	Vincios	986363218	A Serra, Vincios (Santa Mariña), GONDOMAR, 36316 Pontevedra												
572	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Gondomar	36018987	CRA Antía Cal	36018987 CRA Antía Cal	6+2	1	Peiteiros: Chain, Couso, Guillufe, Peiteiros, Vilaza e Prado- Morgadans	986360964	Gándara 8, Peiteiros (San Miguel), GONDOMAR, 36389 Pontevedra												
573	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36018422	CEIP de Atios	36018422 CEIP de Atios	3+1	1	Atios	986330715	O Covelo, Atios (Santa Eulalia), PORRIÑO (O), 36418 Pontevedra												
574	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36016929	CEIP da Cruz- Budiño	36016929 CEIP da Cruz- Budiño	3+1	1	Budiño	986346317	San Salvador De Budiño (San Salvador), PORRIÑO (O), 36475 Pontevedra												

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
575	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36016930	EEI de Chenlo	36016930 EEI de Chenlo	1	0	Chenlo	639915775	Lugar Cales s/n, Chenlo (San Xoán), PORRIÑO (O), 36414 Pontevedra												
576	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36017570	EEI de Mosende	36017570 EEI de Mosende	1	0	Mosende	661086337	Mosende (San Xurxo), PORRIÑO (O), 36413 Pontevedra												
577	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36016401	EEI de Pontellas	36016401 EEI de Pontellas	1	0	Pontellas	986338963	Pontellas (Santiago), PORRIÑO (O), 36412 Pontevedra												
578	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36007023	CEIP Xosé Fernández López	36007023 CEIP Xosé Fernández López	6+2	1	Porriño, O	986331556	Rúa Doantes de Sangue 1, O Porriño (Santa María), PORRIÑO (O), 36400 Pontevedra												
579	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36017715	CEIP Antonio Palacios	36017715 CEIP Antonio Palacios	6+2	1	Torneiros	986331303	A Relva, Torneiros (San Salvador), PORRIÑO (O), 36410 Pontevedra												
580	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Porriño, O	36017685	CPI da Ribeira	36017685 CPI da Ribeira	3+1	1	Porriño, O	986333484	Poligono 3 (A Ribeira), Torneiros (San Salvador), PORRIÑO (O), 36410 Pontevedra												
581	Normal	Publico	Pontevedra	Vigo	Salceda de Caselas	36024318	CRA Raiña Aragonta	36024318 CRA Raiña Aragonta	14+3	1	Santa María de Salceda: Entenza, Parderrubias (A Revolta), Parderrubias (Fontán), Picoña, A (O Carballal), San Xurxo de Salceda (A Venda Nova), Sta. María de Salceda (A Esfarrapada), Sta. María de Salceda (O Barreiro), Sto. Estevo de Budiño (A Lomba) e So	986349118	Rúa Rosalia de Castro 11- A, Santa María De Salceda (Santa María), SALCEDA DE CASELAS, 36470 Pontevedra												

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
582	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36014775	CEIP de Guillarei	36014775 CEIP de Guillarei	2	1	Guillarei	986601400	A Gándara, Guillarei (San Mamede), TUI, 36720 Pontevedra											
583	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36009755	CEIP de Pazos de Reis	36009755 CEIP de Pazos de Reis	2	1	Pazos de Reis	986600956	A Porteliña 7, Pazos De Reis (O Sagrario), TUI, 36715 Pontevedra											
584	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36015020	CEIP de Randufe	36015020 CEIP de Randufe	2	1	Randufe	986600905	As Chans do Carrasco, Randufe (Santa María Da Guía), TUI, 36713 Pontevedra											
585	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36018471	CEIP de Rebordáns	36018471 CEIP de Rebordáns	1	1	Rebordáns	986602253	Curuxeiras, Rebordáns (San Bartolomeu), TUI, 36712 Pontevedra											
586	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36009846	CEIP Nº 1	36009846 CEIP Nº 1	3+1	1	Tui	986600620	Avenida Coengo Valiño, Tui (O Sagrario), TUI, 36700 Pontevedra											
587	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36009895	CEIP Nº 2	36009895 CEIP Nº 2	6+2	1	Tui	986600923	Avenida da Concordia s/n, Tui (O Sagrario), TUI, 36700 Pontevedra											
588	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui	36024112	CRA Mestra Clara Torres	36024112 CRA Mestra Clara Torres	10+3	1	Tui: Os Gaios (Areas), A Igrexa (Baldráns), Caldeas de Tui, O Souto (Guillarei), A Cancela (Páramos), Pexegueiro, Ponte Internacional (Randufe), Malvas e Ribadelouro.	986604436	Avenida da Concordia s/n, Tui (O Sagrario), TUI, 36700 Pontevedra											
589	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tomiño	36009411	CEIP Pintor Antonio Fernández	36009411 CEIP Pintor Antonio Fernández	3+1	1	Goián	986620101	Praza Pintor Antonio Fernández 6, Goián (San Cristovo), TOMIÑO, 36750 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
590	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tomíño	36019049	CEIP de Barrantes	36019049 CEIP de Barrantes	2	1	Mosteiro-Barrantes	986622651	O Mosteiro, Barrantes (San Vicente), TOMIÑO, 36749 Pontevedra											
591	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tomíño	36015238	CEIP de Sobrada	36015238 CEIP de Sobrada	2	1	Sobrada	986633369	Rúa Torrón, Sobrada (San Salvador), TOMIÑO, Pontevedra											
592	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tomíño	36009494	CEIP de Tebra	36009494 CEIP de Tebra	2	1	Tebra	986624157	A Igrexa, Tebra (Santa María), TOMIÑO, 36746 Pontevedra											
593	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Tomíño	36024045	CRA Mestre Manuel Garcés	36024045 CRA Mestre Manuel Garcés	13+3	1	Seixo: Amorín, Figueiró (Os Liñares), Forcadela (Gabin), Piñeiro, Taborda, Tomíño (A Aurora), Tomíño (O Barro), Tomíño (O Seixo), Tomíño (Vilachán), Vilameán e Carregal	986622775	Rúa Gondomar 48 1º, Tomíño (Santa María), TOMIÑO, 36740 Pontevedra											
594	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Oia	36016735	CEIP de Refoxos	36016735 CEIP de Refoxos	1	1	Lourenza	986359168	Refoxos s/n, Loureza (San Mamede), OIA, 36779 Pontevedra											
595	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Oia	36006067	CEIP Mestre Manuel García	36006067 CEIP Mestre Manuel García	3+1	1	Oia	986362076	A Riña, Oia (Santa María), OIA, 36794 Pontevedra											
596	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	O Rosal	36024173	CRA María Zambrano	36024173 CRA María Zambrano	8+3	1	Pías: Fornelos, Marzán (O Rosal), Medas-Novás (O Rosal), Paradela (Tabagón), Pías (S. Miguel de Tabagón) e O Couso (O Rosal).	986610335	Rúa Escolas Pías s/n Baixo, San Miguel De Tabagón (San Miguel), ROSAL (O), 36770 Pontevedra											
597	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Guarda, A	36016784	EEl Camposancos	36016784 EEl Camposancos	1	0	Camposancos	986627015	Camposancos (Santa Isabel), GUARDA (A), 36788 Pontevedra											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
598	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Guarda, A	36018653	CEIP As Solanas-Nicolás Gutiérrez Campo	36018653 CEIP As Solanas-Nicolás Gutiérrez Campo	3+1	1	Guarda, A	986610145	Rúa O Rosal s/n, A Guarda (Santa María), GUARDA (A), 36780 Pontevedra											
599	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Guarda, A	36003959	CEIP Manuel Rodríguez Sinde	36003959 CEIP Manuel Rodríguez Sinde	3+1	1	Guarda, A	986611116	Rúa Circunvalación, A Guarda (Santa María), GUARDA (A), 36780 Pontevedra											
600	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Guarda, A	36015135	CEIP A Sangriña	36015135 CEIP A Sangriña	3+1	1	Salcidos	986611045	Paseo de Portugal 19, Salcidos (San Lourenzo), GUARDA (A), 36789 Pontevedra											
601	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Guarda, A	36015706	EEl da Gándara	36015706 EEl da Gándara	1	0	Salcidos	986611745	A Gándara,Salcidos (San Lourenzo), GUARDA (A), 36780 Pontevedra											
602	Normal	Publico	Pontevedra	O Baixo Miño	Guarda, A	36016280	EEl de Cividáns	36016280 EEl de Cividáns	1	0	Salcidos	608341073	Avenida San Lourenzo, s/n (Cividáns), Salcidos (San Lourenzo), GUARDA (A), 36789 Pontevedra											
603	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36000351	CPR Virgen Milagrosa	CPR Virgen Milagrosa				986320143			Rúa Fontenla 55	Bueu (San Martiño)	BUEU	Pontevedra	36930					
604	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36000417	CPR San Fermín	CPR San Fermín				986540075			Fermin Mosquera 2	Caldas De Reis (Santa María)	CALDAS DE REIS	Pontevedra	36650					
605	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36000429	CPR La Encarnación	CPR La Encarnación				986540052			Avenida Dolores Mosquera 4	Caldas De Reis (San Tomé E Santa María)	CALDAS DE REIS	Pontevedra	36650					
606	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36000569	CPR Salesianos A Mercé	CPR Salesianos A Mercé				986542750			Serantellos 1	Castrelo (Santa Cruz)	CAMBADOS	Pontevedra	36639					
607	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36000831	CPR Sagrada Familia	CPR Sagrada Familia				986329575			Avenida Xosé Graña 4	Aldán (San Cibrán)	CANGAS	Pontevedra	36945					
608	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36000910	CPR Casa de la Virgen	CPR Casa de la Virgen				986392313			Rúa Rodeira 12	Cangas (Santiago E San Salvador)	CANGAS	Pontevedra	36940					
609	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36001008	CPR Compañía de María	CPR Compañía de María				986300580			Rúa Enseñanza, 19 - Cima de Vila	Darbo (Santa María)	CANGAS	Pontevedra	36940					
610	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36002323	CPR Nuestra Señora de Lourdes	CPR Nuestra Señora de Lourdes				986570874			Rúa do Cruceiro 32	A Estrada (San Paio)	ESTRADA (A)	Pontevedra	36680					

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	Lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
611	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36003820	CPR Nuestra Señora del Carmen	CPR Nuestra Señora del Carmen				986730914			Rúa Luís A.Mestre 31	O Grove (San Martiño)	GROVE (O)	Pontevedra	36980					
612	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36003960	CPR Padres Somascos	CPR Padres Somascos				986610975			Pacífico Rodríguez 6	A Guarda (Santa María)	GUARDA (A)	Pontevedra	36780					
613	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36003996	CPR San José	CPR San José				986611165			Camiño de Currás 2	A Guarda (Santa María)	GUARDA (A)	Pontevedra	36780					
614	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36004113	CPR Sagrado Corazón	CPR Sagrado Corazón				986780026			Rúa Penatoares 1	Lalín (Santa María Das Dores)	LALÍN	Pontevedra	36500					
615	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36004514	CPR La Inmaculada	CPR La Inmaculada				986881076			Rúa A Estrada 8	Marín (San Xián)	MARÍN	Pontevedra	36900					
616	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36004526	CPR San Narciso	CPR San Narciso				986881408			Chan do Monte 27	Marín (San Xián)	MARÍN	Pontevedra	36900					
617	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36005427	CPR Lar	CPR Lar				986487792			Avenida Rebullón 21	Tameiga (San Martiño)	MOS	Pontevedra	36415					
618	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36005919	CPR Ángel de la Guarda	CPR Ángel de la Guarda				986368073			Priegue (San Mamede)	Priegue (San Mamede)	NIGRÁN	Pontevedra	36391					
619	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006237	CPR Sagrado Corazón de Jesús	CPR Sagrado Corazón de Jesús				986881349			Rúa da Praia, 8 (Os Placeres)	Lourizán (Santo André)	PONTEVEDR A	Pontevedra	36910					
620	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006432	CPR Salvador Moreno	CPR Salvador Moreno				986852507			Rúa Rosalía de Castro 66	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	36001					
621	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006456	CEEPR Juan XXIII	CEEPR Juan XXIII				986855018			Rúa Eduardo Blanco Amor 66	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	36003					
622	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006547	CPR Jardilín	CPR Jardilín				986861170			Mollavao	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	-					
623	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006641	CPR Calasancio	CPR Calasancio				986850941			Rúa Blanco Porto 15	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	36001					
624	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006675	CPR San José	CPR San José				986861990			Rúa Princesa 1	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	36002					
625	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006699	CPR Sagrado Corazón de Jesús	CPR Sagrado Corazón de Jesús				986856350			Rúa A Estrada 24	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	36004					
626	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006705	CPR Ntra. Sra. de los Dolores	Sra. de los Dolores				986856650			Rúa Alfonso XIII 2-12 E 2	Pontevedra	PONTEVEDR A	Pontevedra	36002					
627	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006973	CPR Hermanos Quiroga Rodríguez	Hermanos Quiroga Rodríguez				986330689			Rúa Antonio Palacios s/n	O Porriño (Santa María)	PORRIÑO (O)	Pontevedra	36400					
628	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36006997	CPR Santo Tomás	CPR Santo Tomás				986337614			A Florida, Torneiros	O Porriño (Santa María)	PORRIÑO (O)	Pontevedra	36410					
629	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36007515	CPR Santiago Apóstol	CPR Santiago Apóstol				986640112			Avenida Castelaio 45	Ponteareas (San Miguel)	PONTEAREAS	Pontevedra	36860					
630	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36007527	CPR La Inmaculada	CPR La Inmaculada				986640065			Rúa Amada Garra 2	Ponteareas (San Miguel)	PONTEAREAS	Pontevedra	36860					
631	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36009123	CPR María Inmaculada	CPR María Inmaculada				986580013			María Seoane Colmeiro	Silleda (Santa Baia)	SILLEDA	Pontevedra	36540					
632	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36009147	CPR Santiago Apostol	CPR Santiago Apostol				986700086			A Montesíña	Soutomaioir (San Salvador)	SOUTOMAIO R	Pontevedra	36691					
633	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36009627	CPR Neuropsicopedagógico O Pelouro	CPR Neuropsicopedagógico O Pelouro				986629024			Rúa Os Baños 81	Caldelas De Tui (San Martiño)	TUI	Pontevedra	36460					

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
634	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36009883	CPR Seminario Menor Diocesano San Pelayo	CPR Seminario Menor Diocesano San Pelayo				986600051			Rúa Calvo Sotelo 4	Tui (O Sagrario)	TUI	Pontevedra	36700				
635	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36009925	CPR Amor de Dios	CPR Amor de Dios				986240669			Avenida de Europa 21	Vigo	VIGO	Pontevedra	36212				
636	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010095	CPR Martín Códax	CPR Martín Códax				986288095			Avenida Aeroporto 734	Bembrive (Santiago)	VIGO	Pontevedra	36318				
637	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010216	CPR Divino Salvador	CPR Divino Salvador				986490320			Estrada do Bao 49	Coruxo (San Salvador)	VIGO	Pontevedra	36330				
638	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010253	CEEPR Fogar e Clin. San Rafael	CEEPR Fogar e Clin. San Rafael				986232740			Rúa San Juan de Dios 1	Vigo	VIGO	Pontevedra	36208				
639	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010356	CPR Escuelas Nieto	CPR Escuelas Nieto				986372481			Avenida Ramón Nieto, 247 - Lavadores	Lavadores (Santa Cristina)	VIGO	Pontevedra	36205				
640	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010435	CPR El Castro	CPR El Castro				986481762			Gran Vía 171-173	Vigo	VIGO	Pontevedra	36210				
641	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010496	CPR Caixanova	CPR Caixanova				986411625			Rúa Filipinas 4	Lavadores (Santa Cristina)	VIGO	Pontevedra	36204				
642	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010794	CPR Fillas de María Inmaculada	CPR Fillas de María Inmaculada				986423988			Vázquez Varela 57	Vigo	VIGO	Pontevedra	36204				
643	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010800	CPR Niño Jesús de Praga	CPR Niño Jesús de Praga				986433800			Rúa Areal 92	Vigo	VIGO	Pontevedra	36201				
644	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010824	CPR Monterrey	CPR Monterrey				986272047			Montecelo Alto 41-43	Vigo	VIGO	Pontevedra	36207				
645	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010836	CPR Breogán	CPR Breogán				986273946			Avenida Aeroporto 35-37	Vigo	VIGO	Pontevedra	36206				
646	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010848	CPR San Fernando	CPR San Fernando				986410174			Baixada Salgueira 39	Vigo	VIGO	Pontevedra	36204				
647	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010897	CPR Santa Cristina	CPR Santa Cristina				986251309			Rúa Portela 87	Vigo	VIGO	Pontevedra	36214				
648	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010903	CPR Apostol Santiago	CPR Apostol Santiago				986371011			Sanjurjo Badia 79	Vigo	VIGO	Pontevedra	36207				
649	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010915	CPR Atlántida	CPR Atlántida				986233938			Rúa Rocio 7	Vigo	VIGO	Pontevedra	36208				
650	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010927	CPR Alborada	CPR Alborada				986272432			Avenida Aeroporto 392	Vigo	VIGO	Pontevedra	36317				
651	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010939	CPR Barreiro	CPR Barreiro				986467800			Estrada de Valadares, 78 - O Seixo	Valadares (Santo André)	VIGO	Pontevedra	36314				
652	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36010976	CPR Compañía de María	CPR Compañía de María				986436400			Ecuador 33-35	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203				
653	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011099	CPR Labor	CPR Labor				986414529			Avenida das Camelias 53	Vigo	VIGO	Pontevedra	36211				
654	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011117	CPR Losada	CPR Losada				986272229			Rúa Baixada ó Capitán 31	Vigo	VIGO	Pontevedra	36214				
655	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011142	CPR María Auxiliadora	CPR María Auxiliadora				986433855			Rúa Venezuela 7	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203				
656	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011166	CPR María Inmaculada	CPR María Inmaculada				986229520			Rúa Pi e Margall 58	Vigo	VIGO	Pontevedra	36202				
657	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011178	CPR Miralba	CPR Miralba				986213047			Gran Vía 164	Vigo	VIGO	Pontevedra	36211				
658	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011181	CPR Mariano	CPR Mariano				986275168			Urzáiz 122	Vigo	VIGO	Pontevedra	36205				

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
659	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011191	CPR Montecastelo	CPR Montecastelo				986412488			Rúa Dr.Paz Pardo 84	Vigo	VIGO	Pontevedra	36214				
660	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011211	CPR San Miguel 2	CPR San Miguel 2				986293282			Rúa Tomás A. Alonso 13	Vigo	VIGO	Pontevedra	36208				
661	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011221	CPR Padre Míguez	CPR Padre Míguez				986437723			Rúa Montecelo 1	Vigo	VIGO	Pontevedra	36207				
662	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011257	CPR El Pilar	CPR El Pilar				986420022			Rúa Venezuela 20	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203				
663	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011270	CPR Rosalía de Castro	CPR Rosalía de Castro				986420433			Estrada de Bembrive 91	Vigo	VIGO	Pontevedra	36214				
664	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011300	CPR San Blas - Vista Alegre	CPR San Blas - Vista Alegre				986376288			Subida ao Cemiterio de Puxeiros 28	Vigo	VIGO	Pontevedra	36318				
665	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011312	CPR San Fermín	CPR San Fermín				986272195			Travesa Vigo 96	Vigo	VIGO	Pontevedra	36206				
666	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011348	CPR San Miguel	CPR San Miguel				986221325			Joaquín Loriga 2 1º	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203				
667	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011351	CPR San José de Cluny	CPR San José de Cluny				986493501			Rúa Carballo 46	Vigo	VIGO	Pontevedra	36204				
668	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011361	CPR San José de la Guía	CPR San José de la Guía				986376153			Dr. Corbal 25	Vigo	VIGO	Pontevedra	36207				
669	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011385	CPR Ntra. Señora de la Esperanza	CPR Ntra. Señora de la Esperanza				986274994			Rúa Cambeses 18	Vigo	VIGO	Pontevedra	36214				
670	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011491	CPR Possumus	CPR Possumus				986371330			Rúa Purificación Saavedra 62	Vigo	VIGO	Pontevedra	36207				
671	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011518	CPR Mercantil	CPR Mercantil				986233818			Rúa Tomás A. Alonso 56-58	Vigo	VIGO	Pontevedra					
672	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011521	CPR Vivas	CPR Vivas				986227085			Príncipe 17-24	Vigo	VIGO	Pontevedra	36202				
673	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011531	CPR Alba	CPR Alba				986411810			Esperanto 8	Vigo	VIGO	Pontevedra	36204				
674	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011622	CPR Aloya	CPR Aloya				986420722			Rúa Couto 2	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203				
675	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011750	CPR Don Bosco	CPR Don Bosco				986231149			Rúa Estrada, 5 - Polígono de Coia	Vigo	VIGO	Pontevedra	36209				
676	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011831	CPR Las Acacias	CPR Las Acacias				986278016			Rúa Parrocha 26	Bembrive (Santiago)	VIGO	Pontevedra	36214				
677	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011853	CPR Daniel Castela	CPR Daniel Castela				986442121			Rúa García Barbón 50 Baixo	Vigo	VIGO	Pontevedra	36201				
678	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36011865	CPR Quiñones de León	CPR Quiñones de León				986278089			Travesa de Vigo 36-38	Vigo	VIGO	Pontevedra	36206				
679	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36012456	CPR Sagrada Familia	CPR Sagrada Familia				986500375			Rúa Vista Alegre 2	Vilagarcía (Santa Baía)	VILAGARCÍA DE AROUSA	Pontevedra	36600				
680	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36012468	CPR San Francisco	CPR San Francisco				986501927			Rúa Edelmiro Trillo 15	Vilagarcía (Santa Baía)	VILAGARCÍA DE AROUSA	Pontevedra	36600				
681	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36013795	CPR CEBEM	CPR CEBEM				986419899			Vía Hispanidade 33	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203				
682	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36013801	CPR Sonrisas y Lágrimas	CPR Sonrisas y Lágrimas				986551133			Rúa Entrecortiañas 17	A Illa De Arousa (San Xulián)	A ILLA DE AROUSA	Pontevedra	36626				
683	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36014209	CPR Andersen Augalonga	CPR Andersen Augalonga				986469412			Camión Escola Andersen 28	Valadares (Santo André)	VIGO	Pontevedra	36315				

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
684	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36014210	CEEPR Juan XXIII	CEEPR Juan XXIII				986703149			Marín (San Xián)	Marín (San Xián)	MARÍN	Pontevedra	36915					
685	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36014234	CPR Atalaya - Cantabria	CPR Atalaya - Cantabria				986276012			Rúa Cantabria 18	Vigo	VIGO	Pontevedra	36205					
686	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015275	CEEPR San Francisco	CEEPR San Francisco				986241603			Estrada de Camposancos 116	Vigo	VIGO	Pontevedra	36213					
687	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015287	CEEPR ASPANAEX	CEEPR ASPANAEX				986208395			Rúa Mestres Goldar 18	Vigo	VIGO	Pontevedra	36213					
688	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015822	CPR Marcote	CPR Marcote				986251511			Avenida da Ponte, 80 - (O Sello)	Cabral (Santa Mariña)	VIGO	Pontevedra	36318					
689	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015949	CPR San José	CPR San José				986352995			Grupo B O Telleiro 14 Bajo	Borreiros (San Martiño)	GONDOMAR	Pontevedra	36378					
690	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015962	CPR Campelo Caianova	CPR Campelo Caianova				986770138			Praza Capela 3	Poio (San Xoán)	POIO	Pontevedra	36994					
691	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015986	CPR Los Cerezos	CPR Los Cerezos				986852792			Rúa Don Gonzalo 11	Pontevedra	PONTEVEDRA	Pontevedra	36001					
692	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36015998	CEEPR Menela	CEEPR Menela				986240703			Camiño da Veiguiña, 17 - Alcabre	Alcabre (Santa Baia)	VIGO	Pontevedra	36212					
693	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36016024	CPR Abrente	CPR Abrente				986723494			Estrada de Adigna, s/n (Portonovo)	Adina (Santa María)	SANXENXO	Pontevedra	36979					
694	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36016097	CPR Montesol	CPR Montesol				986208512			Rúa Salceda de Caselas-Coia 8	Vigo	VIGO	Pontevedra	36209					
695	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36016115	CPR Eduardo Pondal	CPR Eduardo Pondal				986303032			Lugar Seixo 68	Darbo (Santa María)	CANGAS	Pontevedra	36940					
696	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36016152	CPR Divino Maestro	CPR Divino Maestro				986371686			Rúa Camiño do Cancelo 32	Vigo	VIGO	Pontevedra	36207					
697	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36016723	CPR Mendiño	CPR Mendiño				986293444			Pi y Margall 139	Vigo	VIGO	Pontevedra	36202					
698	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36016747	CPR París	CPR París				986845241			Rúa Castela, 7 - entrechán	Pontevedra	PONTEVEDRA	Pontevedra	36001					
699	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36017031	CEEPR Santísimo Cristo del Amor	CEEPR Santísimo Cristo del Amor				986332672			Torneiros - Ribeira 24 A-B	O Porriño (Santa María)	PORRIÑO (O)	Pontevedra	36400					
700	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36018033	CPR Vigo	CPR Vigo				986400762			Rande - A Formiga s/n	Cedeira (Santo André)	REDONDELA	Pontevedra	36812					
701	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36018847	CEEPR Juan María	CEEPR Juan María				986386914			Rúa das Agullas 12	Parada (Santiago)	NIGRÁN	Pontevedra	36379					
702	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019116	CPR Estudios Marcote	CPR Estudios Marcote				986378467			Avenida del Puente 80	Vigo	VIGO	Pontevedra	36318					
703	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019281	CPR Sek-Atlántico	CPR Sek-Atlántico				986872277			Illa de Arousa, 4 - Boa Vista	Poio (San Xoán)	POIO	Pontevedra	36005					
704	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019633	CPR Los Sauces	CPR Los Sauces				986870722			Estrada de Campañó - a Cabaleiro	Pontevedra	PONTEVEDRA	Pontevedra	36157					
705	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019724	CPR Cemar	CPR Cemar				986662430			Estrada Pontareas - Mondariz	Mondariz-Balneario (Nosa Señora De Lurdes)	MONDARIZ-BALNEARIO	Pontevedra	36890					
706	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019815	CEEPR Amencer	CEEPR Amencer				986864643			Rúa Pontemuíños s/n - Poboado de Celulosas	Lourizán (Santo André)	PONTEVEDRA	Pontevedra	36001					

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
707	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019840	CEEPR San Xerónimo Emiliani	CEEPR San Xerónimo Emiliani				986613719			Rúa Xosé Antonio 23	A Guarda (Santa María)	GUARDA (A)	Pontevedra	36780			
708	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019864	CEEPR Bata - Os Mecos	CEEPR Bata - Os Mecos				986565128			Baión (San Xoán)	Baión (San Xoán)	VILANOVA DE AROUSA	Pontevedra	36614			
709	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019876	CPR Santa María	CPR Santa María				986607025			Os Maristas s/n	Tui (O Sagrario)	TUI	Pontevedra				
710	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36019921	CPR Los Sauces	CPR Los Sauces				986468384			San Pedro de Cela	Pereiras (San Miguel)	MOS	Pontevedra				
711	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36020106	CPR Seforma	CPR Seforma				986222215			Rúa Areal, 68-70	Vigo	VIGO	Pontevedra	36201			
712	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36020155	CPR Estudio	CPR Estudio				986363224			Rúa das Laxes 31	Chandebrito (San Xosé)	NIGRÁN	Pontevedra	36360			
713	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36020210	CPR Sanitex	CPR Sanitex				986410390			Rúa Ramón y Cajal 16	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203			
714	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024057	CPR Bouza Brey	CPR Bouza Brey				986377238			Rúa Baixada a San Xoán, 167	Vigo	VIGO	Pontevedra				
715	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024148	CPR Esme	CPR Esme				986482244			Rúa Ramón Couto, 27	Vigo	VIGO	Pontevedra	36203			
716	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024264	CPR Milenium	CPR Milenium				986866222			Rúa Michelena, 1 2º	Pontevedra	PONTEVEDRA	Pontevedra	36002			
717	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024367	CPR Esica	CPR Esica				986273469			Travesía de Vigo, 42-44	Vigo	VIGO	Pontevedra	36206			
718	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024392	CPR Aula Estudio	CPR Aula Estudio				986436212			Rúa Santa Marta interior s/n	Vigo	VIGO	Pontevedra	36202			
719	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024458	CPR San Nicolás	CPR San Nicolás				986433285			Rúa Numancia	Vigo	VIGO	Pontevedra				
720	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024574	CEEPR Princesa Letizia	CEEPR Princesa Letizia				986565334			Lugar de Castrillo	Vilagarcía (Santa Baia)	VILAGARCÍA DE AROUSA	Pontevedra				
721	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024689	CPR Arturo	CPR Arturo				986122035			Rúa Pi y Margall 40 baixo	Vigo	VIGO	Pontevedra				
722	Normal	PRIVADOS	Pontevedra			36024768	CPR Altagracia	CPR Altagracia							Rúa Ferrol 11	Cangas (Santiago E San Salvador)	CANGAS	Pontevedra	36940			
723	ESPECIAL	Publico	Pontevedra			36007230	CEE do Vao	CEE do Vao				606907458			O Vao	Poio (San Salvador)	POIO	Pontevedra	36994			
724	ESPECIAL	Publico	Pontevedra			36010733	CEE Saladino Cortizo	CEE Saladino Cortizo				986288188			Rúa Carballal 60	Vigo	VIGO	Pontevedra	36318			
725	ESPECIAL	Publico	Pontevedra			36016772	CEE de Vilagarcía de Arousa	CEE de Vilagarcía de Arousa				986505160			Xardíns Doutor Fleming s/n	Vilagarcía (Santa Baia)	VILAGARCÍA DE AROUSA	Pontevedra	36600			
726	ESPECIAL	Publico	Pontevedra			36024756	CEE de Panxón	CEE de Panxón							Camiño dos Lagos, 1 1	Panxón (San Xoán)	NIGRÁN	Pontevedra	36340			
727	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	O vicedo	27012887	CEIP do Vicedo	27012887 CEIP do Vicedo	2	1	Vicedo, O	982590103	Estrada Maxisterio, O Vicedo (Santo Estevo), 27860 Lugo									
728	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Viveiro	27013569	EEl de Viveiro	27013569 EEl de Viveiro	1	0	Cabana, A	687333634	Cal do Sapo s/n, Viveiro (San Cibrao), VIVEIRO, 27869 Lugo									
729	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Viveiro	27013387	CEIP Antonio Pedrosa Latas	27013387 CEIP Antonio Pedrosa Latas	3+1	1	Celeiro	982560761	Rúa Purísima s/n, Celeiro (Santiago), VIVEIRO, 27863 Lugo									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
730	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Viveiro	27016406	CEIP de Covas	27016406 CEIP de Covas	3+1	1	Covas	982551415	Rúa Granxas s/n, Covas (San Xoán), VIVEIRO, 27868 Lugo									
731	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Viveiro	27016170	CEIP Santa Rita	27016170 CEIP Santa Rita	2	1	Galdo	982598902	Lugar Trabe s/n, Galdo (Santa María), VIVEIRO, 27867 Lugo									
732	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Viveiro	27014100	EEl San Roque	27014100 EEl San Roque	7+2	0	Viveiro	982561700	Rúa Benito Galcerán s/n, Viveiro, VIVEIRO, 27850 Lugo									
734	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Xove	27005691	CEIP Pedro Caselles Rollán	27005691 CEIP Pedro Caselles Rollán	3+1	1	Xove	982592082	Agramonte 23, Xove (San Bartolo), XOVE, 27870 Lugo									
735	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Cervo	27015301	CEIP de Cervo	27015301 CEIP de Cervo	2	1	Cervo	982557601	Pedrouzo, s/n (Cervo), Cervo (Santa María), CERVO, 27891 Lugo									
736	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Cervo	27013961	CEIP Galdín	27013961 CEIP Galdín	1	1	Lieiro	982594406	Estrada de Riocobo, s/n (San Cibrao), Lieiro (Santa María), CERVO, 27890 Lugo									
737	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Cervo	27013739	CEIP Mestre Rivera Casas	27013739 CEIP Mestre Rivera Casas	2	1	Lieiro	982594008	Rúa de Figueiras s/n, Lieiro (Santa María), CERVO, 27890 Lugo									
738	Normal	Publico	Lugo	A mariña Occidental	Ourol	27008355	CEIP Vicente Casabella	27008355 CEIP Vicente Casabella	1	0	Ourol	982559060	Estrada Xeral s/n, Ourol (Santa María), OUROL, 27865 Lugo									
739	Normal	Publico	Lugo	A mariña Oriental	Barreiros	27016224	CEIP de San Cosme	27016224 CEIP de San Cosme	1	1	San Cosme de Barreiros	982124453	Covas 96, San Cosme de Barreiros (San Cosme), BARREIROS, 27790 Lugo									
740	Normal	Publico	Lugo	A mariña Oriental	Barreiros	27000541	CEIP San Miguel de Reinante Barreiros	27000541 CEIP San Miguel de Reinante Barreiros	2	1	San Miguel de Reinante	982134180	O Souto, Reinante (Santiago), BARREIROS, 27793 Lugo									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
741	Normal	Publico	Lugo	A mariña Oriental	Ribadeo	27010891	CEIP Gregorio Sanz	27010891 CEIP Gregorio Sanz	6+2	1	Ribadeo	982128848	Avenida Luarca s/n, Ribadeo (Santa María), RIBADEO, 27700 Lugo										
743	Normal	Publico	Lugo	A mariña Oriental	Trabada	27012607	CEIP Celso Currás	27012607 CEIP Celso Currás	1	1	Trabada	982135034	Trabada (Santa María), TRABADA, 27765 Lugo										
744	Normal	Publico	Lugo	A mariña Oriental	Pontenova, A	27010325	CEIP da Pontenova	27010325 CEIP da Pontenova	2	1	Pontenova, A	982342278	Rúa Escolas s/n, A Pontenova (Sagrado Corazón), PONTENOVA (A), 27720 Lugo										
745	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Navia de Suarna	27007788	CPI Doutor Daniel Monje	27007788 CPI Doutor Daniel Monje	1	1	Navia de Suarna	982365012	Rúa Doutor Monje Juli s/n, A Proba De Navia (Santa María Madanela), NAVIA DE SUARNA, 27650 Lugo										
746	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Baralla	27007958	CPI Luís Díaz Moreno	27007958 CPI Luís Díaz Moreno	2	1	Baralla	982363397	Estrada de Aranza s/n, Baralla (Santa María Madanela), BARALLA, 27680 Lugo										
747	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Becerreá	27000629	CEIP San Xoán	27000629 CEIP San Xoán	3+1	1	Becerreá	982360406	Rúa Castelo s/n, Becerreá (San Xoán), BECERREÁ, 27640 Lugo										
748	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Cervantes	27015906	CEIP da Ponte de Doiras	27015906 CEIP da Ponte de Doiras	1	1	Cereixedo	982161779	Cereixedo (Santiago), CERVANTES, 27665 Lugo										
749	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Cervantes	27002353	CPI de Cervantes	27002353 CPI de Cervantes	1	1	Cervantes	982364519	Rúa dos Colexios, San Román De Cervantes (San Román), CERVANTES, 27664 Lugo										
750	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Nogais, As	27008148	CEIP das Nogais	27008148 CEIP das Nogais	1	1	Nogais, As	982364067	Rúa San Andrés s/n, As Nogais (Santa María Madanela), NOGAIS (AS), 27677 Lugo										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias
751	Normal	Publico	Lugo	Os Ancares	Pedrafita do Cebreiro	27015967	CPI Uxío Novoneira	27015967 CPI Uxío Novoneira	1	1	Pedrafita do Cebreiro	982367001	Estrada de Cervantes s/n, Pedrafita Do Cebreiro (Santo Antón), PEDRAFITA DO CEBREIRO, 27670 Lugo									
752	Normal	Publico	Lugo	Quiroga	Quiroga	27013703	CEIP de Quiroga	27013703 CEIP de Quiroga	3+1	1	Quiroga	982428200	Rúa Río Lor, Quiroga (San Martiño), QUIROGA, 27320 Lugo									
753	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Rábade	27011639	CEIP Otero Pedrayo	27011639 CEIP Otero Pedrayo	3+1	1	Rábade	982390146	Rúa Rosalía de Castro s/n, Rábade (San Vicenzo), RÁBADE, 27370 Lugo									
754	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Outeiro de Rei	27008513	CEIP Laverde Ruíz	27008513 CEIP Laverde Ruíz	3+1	1	Outeiro de Rei	982393410	Estrada Nacional VI, Outeiro De Rei (San Xoán), OUTEIRO DE REI, 27150 Lugo									
755	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Friol	27004635	CPI Dr. López Suárez	27004635 CPI Dr. López Suárez	3+1	1	Friol	982375330	Praza de España s/n, Friol (San Xiao), FRIOL, 27220 Lugo									
756	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006383	CEIP A Ponte	27006383 CEIP A Ponte	3+1	1	Lugo	982221215	Paseo de Álvaro Cunqueiro, LUGO, 27004 Lugo									
757	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006164	CEIP Albeiros	27006164 CEIP Albeiros	3+1	1	Lugo	982215282	Rúa Garaballa de Arriba 9, LUGO, 27003 Lugo									
758	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006371	CEIP Anexa	27006371 CEIP Anexa	6+2	1	Lugo	982223226	Avenida Ramón Ferreiro 6, LUGO, 27002 Lugo									
759	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006395	CEIP Benigno Quiroga Ballesteros	27006395 CEIP Benigno Quiroga Ballesteros	3+1	1	Lugo	982242719	Rúa Bolaño Rivadeneira s/n, LUGO, 27001 Lugo									
760	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006334	CEIP das Mercedes	27006334 CEIP das Mercedes	3+1	1	Lugo	982223910	Rúa Camiño de Montirón 28, LUGO, 27002 Lugo									
761	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27013673	CEIP de Casás	27013673 CEIP de Casás	3+1	1	Lugo	982212700	Rúa Orquidea 63, LUGO, 27292 Lugo									
762	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27016728	CEIP Illa Verde	27016728 CEIP Illa Verde	6+2	1	Lugo	982241020	Rúa Roi Xordo 2, LUGO, 27002 Lugo									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias			
763	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27014665	CEIP Luís Pimentel	27014665 CEIP Luís Pimentel	9+3	2	Lugo	982212469	Rúa Santo Grial s/n, LUGO, 27003 Lugo												
764	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27016467	CEIP Menéndez y Pelayo	27016467 CEIP Menéndez y Pelayo	6+2	1	Lugo	982202080	Rúa Serra de Outes s/n, LUGO, 27004 Lugo												
765	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27014793	CEIP Paradai	27014793 CEIP Paradai	6+2	1	Lugo	982229223	Rúa Alexandre Bóveda s/n, LUGO, 27003 Lugo												
766	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006449	CEIP Rosalía de Castro	27006449 CEIP Rosalía de Castro	3+1	1	Lugo	982221840	Rúa Cambria s/n, LUGO, 27002 Lugo												
767	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006401	CEIP Sagrado Corazón	27006401 CEIP Sagrado Corazón	5+1	1	Lugo	982222974	Polígono Sagrado Corazón, LUGO, 27003 Lugo												
768	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006292	CEIP Virxe da Soidade	27006292 CEIP Virxe da Soidade	3+1	1	Lugo	982222136	Rúa Virxe da Soidade s/n, LUGO, 27295 Lugo												
769	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27014033	EEl Fingoi nº 2	27014033 EEI Fingoi nº 2	3+1	0	Lugo	982241771	Travesa Rúa Erín 7, LUGO, 27002 Lugo												
770	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27006048	CEIP Manuel Mallo Mallo	27006048 CEIP Manuel Mallo Mallo	1	1	Nadela	982304196	Campo da Feira (Nadela), San Xoán De Pena (San Xoán), LUGO, 27160 Lugo												
771	ESPECIAL	Publico	Lugo	Lugo	Lugo	27014057	CEE Santa María	27014057 CEE Santa María	0	1	Lugo	982242213	Rúa Da Luz 1, LUGO, 27164 Lugo												
782	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Castroverde	27002249	CPI de Castroverde	27002249 CPI de Castroverde	3+1	1	Castroverde	982312076	Rúa dos Nenos s/n, Vilariño (Santiago), CASTROVERDE, 27120 Lugo												
783	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Corgo, O	27014847	CEIP do Corgo	27014847 CEIP do Corgo	2	1	Corgo, O	982302156	Estrada Nacional VI s/n, O Corgo (San Xoán), CORGO (O), 27163 Lugo												
784	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Guntín	27005263	CEIP de Lousada	27005263 CEIP de Lousada	1	1	Lousada	982208270	Lousada, San Mamede De Lousada (San Mamede), GUNTÍN, 27185 Lugo												
785	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Guntín	27014008	CPI Tino Grandío	27014008 CPI Tino Grandío	1	1	Guntín	982320092	Estrada Guntín, Guntín De Pallares (San Salvador), GUNTÍN, 27211 Lugo												

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
786	Normal	Publico	Lugo	Lugo	Portomarín	27010520	CEIP Virxe da Luz	27010520 CEIP Virxe da Luz	2	1	Portomarín	982545056	Rúa do Miño s/n, Portomarín (San Nicolao), PORTOMARÍN, 27170 Lugo										
787	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Burela	27002584	CEIP Virxe do Carme	27002584 CEIP Virxe do Carme	6+2	1	Burela	982580960	Rúa das Escolas, s/n (Os Castros), BURELA, 27880 Lugo										
788	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Burela	27015751	CEIP Vista Alegre	27015751 CEIP Vista Alegre	3+1	1	Burela	982581450	Rúa Maestro Don Camilo s/n, BURELA, 27880 Lugo										
789	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Foz	27004428	CEIP de Foz nº 1	27004428 CEIP de Foz nº 1	2	1	Foz	982140205	Rúa Salvador de Madariaga s/n, Foz (Santiago), FOZ, 27780 Lugo										
790	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Foz	27016391	CEIP O Cantel	27016391 CEIP O Cantel	3+1	1	Foz	982132261	Rúa Pintor Laxeiro s/n, Foz (Santiago), FOZ, 27780 Lugo										
791	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Foz	27004519	CEIP Fondo Nois	27004519 CEIP Fondo Nois	2	1	Nois	982136000	Rúa Nois, 2 (Fondo de Nois), Nois (San Xiao), FOZ, 27893 Lugo										
792	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Foz	27014355	EEl de Vilaronte	27014355 EEI de Vilaronte	1	0	Vilaronte	618708856	Vilaronte, Vilaronte (San Xoán), FOZ, 27788 Lugo										
793	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Valadouro, O	27012826	CEIP Santa María do Valadouro	27012826 CEIP Santa María do Valadouro	2	1	Ferreira	982574035	Rúa Deputación, 7 - Ferreira, Ferreira (Santa María), VALADOURO (O), 27770 Lugo										
794	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Alfoz	27013922	CEIP do Castro de Ouro	27013922 CEIP do Castro de Ouro	2	1	Castro de Ouro, O	982558620	A Seara s/n, O Castro De Ouro (San Salvador), ALFOZ, 27776 Lugo										
795	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Mondoñedo	27006954	CEIP Álvaro Cunqueiro Mora	27006954 CEIP Álvaro Cunqueiro Mora	4+1	1	Mondoñedo	982521062	Avenida Buenos Aires s/n, MONDOÑEDO, 27740 Lugo										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
796	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Lourenzá	27006000	CEIP Juan Rey	27006000 CEIP Juan Rey	2	1	Lourenzá		Campo do Tremoal s/n, Lourenzá (Santa María), LOURENZÁ, 27760 Lugo										
797	Normal	Publico	Lugo	A mariña Central	Lourenzá	27014823	EEl Santo Adrao	27014823 EEl Santo Adrao	1	0	Santo Adrao de Lourenzá		Santo Adrao 22, Santo Adrao De Lourenzá (Santo Adrao), LOURENZÁ, 27750 Lugo	eei.santo.adrao@edu.xunta.es									
798	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Muras	27015876	CEIP de Muras	27015876 CEIP de Muras	1	0	Muras	982500104	Rúa Margarida s/n, Muras (San Pedro), MURAS, 27836 Lugo										
799	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Xermade	27014859	CEIP de Xermade	27014859 CEIP de Xermade	1	1	Xermade	982501021	Avenida das Pontes, Xermade (Santa María), XERMADE, 27833 Lugo										
800	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Vilalba	27015797	CEIP Castelao	27015797 CEIP Castelao	1	1	Belesar	982511405	Aldea Aldea s/n, Belesar (San Martiño), VILALBA, 27814 Lugo										
801	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Vilalba	27015724	CEIP Monseivane	27015724 CEIP Monseivane	1	1	Lanzós	982511404	Lanzós (San Martiño), VILALBA, 27871 Lugo										
802	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Vilalba	27015827	CEIP Terra Chá	27015827 CEIP Terra Chá	2	1	Román	982511402	Román (Santalla), VILALBA, 27841 Lugo										
803	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Vilalba	27013338	CEIP Antonio Insua Bermúdez	27013338 CEIP Antonio Insua Bermúdez	3+1	1	Vilalba	982510721	Rúa Quart de Poblet s/n, Vilalba (Santa María), VILALBA, 27800 Lugo										
804	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Vilalba	27013296	CEIP Manuel Mato Vizoso	27013296 CEIP Manuel Mato Vizoso	2	1	Vilalba	982510502	Rúa Quart de Poblet, Vilalba (Santa María), VILALBA, 27800 Lugo										
805	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Vilalba	27014094	EEl de Vilalba	27014094 EEl de Vilalba	6+2	0	Vilalba	982511164	Rúa Quart de Poblet s/n, Vilalba (Santa María), VILALBA, 27800 Lugo										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
806	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Abadín	27000010	CEIP Aquilino Iglesia Alvariño	27000010 CEIP Aquilino Iglesia Alvariño	2	1	Abadín	982508017	Praza do Concello s/n, Abadín (Santa María), ABADÍN, 27730 Lugo										
807	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Pastoriza, A	27009463	CEIP de Bretoña	27009463 CEIP de Bretoña	1	1	Bretoña	982349144	A Igrexa, Bretoña (Santa María), PASTORIZA (A), 27746 Lugo										
808	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Pastoriza, A	27009608	CEIP O Salvador	27009608 CEIP O Salvador	2	1	Pastoriza	982332200	Lugar A Pastoriza s/n, Pastoriza (O Salvador), PASTORIZA (A), 27287 Lugo										
809	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Guitiriz	27005020	CEIP Lagostelle	27005020 CEIP Lagostelle	3+1	1	Lagostelle	982370312	Rúa O Ferrol, s/n (Guitiriz), Lagostelle (San Xoán), GUITIRIZ, 27300 Lugo										
810	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Guitiriz	27005056	CEIP Santo Estevo de Parga	27005056 CEIP Santo Estevo de Parga	1	1	Parga	982373034	Accesos ó Grupo Escolar s/n, Parga (Santo Estevo), GUITIRIZ, 27305 Lugo										
811	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Begonte	27014586	CEIP de Baamonde	27014586 CEIP de Baamonde	1	1	Baamonde	982398006	Rúa José M. Fernández Piñeiro s/n, Baamonde (Santiago), BEGONTE, 27370 Lugo										
812	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Begonte	27000897	CEIP Virxe do Corpiño	27000897 CEIP Virxe do Corpiño	1	1	Begonte	982396133	Rúa Igrexa, Begonte (San Pedro), BEGONTE, 27373 Lugo										
813	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Cospeito	27016388	CEIP de Muimenta	27016388 CEIP de Muimenta	1	1	Muimenta	982504035	Rúa Valmaior s/n, Muimenta (Santa Mariña), COSPEITO, 27377 Lugo										
814	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Cospeito	27002997	CPI Virxe do Monte	27002997 CPI Virxe do Monte	3+1	1	Cospeito	982520046	Feira do Monte, Sistallo (San Xoán), COSPEITO, 27377 Lugo										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
815	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Castro de Rei	27001609	CEIP Ramón Falcón	27001609 CEIP Ramón Falcón	2	1	Castro de Rei	982314003	Avenida Aviación Española s/n, Castro De Rei (San Xoán), CASTRO DE REI, 27250 Lugo										
816	Normal	Publico	Lugo	Terra Cha	Castro de Rei	27001816	CEIP Veleiro-Docampo	27001816 CEIP Veleiro-Docampo	3+1	1	Ribeiras de Lea	982310109	Avenida da Terra Chá (Ribeiras de Lea), Ribeiras De Lea (San Xoán), CASTRO DE REI, 27260 Lugo										
817	Normal	Publico	Lugo	Meira	Riotorto	27011287	CEIP de Riotorto	27011287 CEIP de Riotorto	1	1	Rodrigas, As	982346089	As Rodrigas, Riotorto (San Pedro), RIOTORTO, 27744 Lugo										
818	Normal	Publico	Lugo	Meira	Meira	27006735	CEIP de Meira	27006735 CEIP de Meira	3+1	1	Meira	982330065	Rúa Federico González Lópezs s/n, Meira (Santa María), MEIRA, 27240 Lugo										
819	Normal	Publico	Lugo	Meira	Pol	27010064	CEIP Rosalia de Castro	27010064 CEIP Rosalia de Castro	1	1	Mosteiro	982345063	Avenida Río Azumara s/n, Mosteiro (San Salvador), POL, 27270 Lugo										
820	Normal	Publico	Lugo	A Fonsagrada	A Fonsagrada	27003850	CEIP Santa María	27003850 CEIP Santa María	2	1	Fonsagrada, A	982340184	Rúa Enrique Saavedra s/n, A Fonsagrada (Santa María), FONSGRADA (A), 27100 Lugo										
821	Normal	Publico	Lugo	A Fonsagrada	Baleira	27000319	CEIP Concepción López Rey	27000319 CEIP Concepción López Rey	1	1	Esperela, A	982354008	Rúa Doutor Nogueira, s/n (O Cádavo), A Esperela (San Pedro), BALEIRA, 27130 Lugo										
822	Normal	Publico	Lugo	A Ulloa	Palas de Rei	27014070	CEIP de Palas de Rei	27014070 CEIP de Palas de Rei	3+1	1	Palas de Rei	982380122	Rúa Ourense s/n, Palas de Rei (San Tirso), PALAS DE REI, 27200 Lugo										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
823	Normal	Publico	Lugo	A Ulloa	Antas de Ulla	27000198	CEIP de Antas de Ulla	27000198 CEIP de Antas de Ulla	2	1	Antas de Ulla	982379238	Rúa Miguel Ángel Blanco s/n, Antas De Ulla (San Xoán), ANTAS DE ULLA, 27570 Lugo											
824	Normal	Publico	Lugo	A Ulloa	Monterroso	27020801	CEIP de Monterroso	27020801 CEIP de Monterroso	6+2	1	Monterroso	982377180	Barrio dos Piñeiros 9, Esporiz (San Miguel), MONTERROSO, 27560 Lugo											
825	Normal	Publico	Lugo	Chantada	Taboada	27012504	CPI San Tomé do Carballo	27012504 CPI San Tomé do Carballo	3+1	1	Taboada	982465479	Rúa do Conde s/n, Carballo (San Tomé), TABOADA, 27550 Lugo											
826	Normal	Publico	Lugo	Chantada	Chantada	27013697	CEIP Eloísa Rivadulla	27013697 CEIP Eloísa Rivadulla	3+1	1	Chantada	982441016	Avenida de Monforte s/n, CHANTADA, 27500 Lugo											
827	Normal	Publico	Lugo	Chantada	Chantada	27003126	CEIP Xoán de Requeixo	27003126 CEIP Xoán de Requeixo	3+1	1	Chantada	982440466	Rúa Alférez Baanante s/n, CHANTADA, 27500 Lugo											
828	Normal	Publico	Lugo	Chantada	Chantada	27013971	EEl de Chantada	27013971 EEl de Chantada	3+1	0	Chantada	982441721	Campo da Feira, CHANTADA, 27500 Lugo											
829	Normal	Publico	Lugo	Chantada	Carballedo	27001440	CEIP Xosé Luis Taboada	27001440 CEIP Xosé Luis Taboada	1	1	Lousada	982466133	A Barrela, San Mamede De Lousada (San Mamede), CARBALLEDO, 27520 Lugo											
830	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	O Saviñao	27015785	CEIP de Currelos	27015785 CEIP de Currelos	1	1	Vilaestevea	982450304	Vilaestevea (San Salvador), SAviñAO (O), 27547 Lugo											
831	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	O Saviñao	27012450	CPI Dr. López Suárez	27012450 CPI Dr. López Suárez	3+1	1	Saviñao, O	982452035	Rúa Rosalía de Castro, s/n (Escairón), Vilasante (San Salvador), SAviñAO (O), 27540 Lugo											

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
832	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	Pantón	27009050	CEIP Monte Balaño	27009050 CEIP Monte Balaño	1	1	Castro-Pantón	982456100	Estrada de Escairón s/n, Pantón (San Martiño), PANTÓN, 27430 Lugo										
833	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	Bóveda	27001087	CEIP Rosalía de Castro	27001087 CEIP Rosalía de Castro	1	1	Bóveda	982426201	Casas Novas, Bóveda (San Martiño), BÓVEDA, 27340 Lugo										
834	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	Monforte de Lemos	27014860	CEIP A Gándara	27014860 CEIP A Gándara	3+1	1	Monforte de Lemos	982400158	Travesa do Miño s/n, MONFORTE DE LEMOS, 27400 Lugo										
835	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	Monforte de Lemos	27016662	CEIP de Monforte de Lemos	27016662 CEIP de Monforte de Lemos	3+1	1	Monforte de Lemos	982400442	Rúa Emilia Casas Baamonde s/n, MONFORTE DE LEMOS, 27400 Lugo										
836	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	Sober	27012474	CEIP Virxe do Carne	27012474 CEIP Virxe do Carne	1	1	Arroxo	982460139	Camiño do Pazo, s/n (Sober), Arroxo (San Martiño), SOBER, 27460 Lugo										
837	Normal	Publico	Lugo	Terra de Lemos	A pobra de Brollón	27010155	CEIP da Pobra de Brollón	27010155 CEIP da Pobra de Brollón	1	1	Pobra de Brollón, A	982430103	Rúa Outeiro s/n, A Pobra Do Brollón (San Pedro), POBRA DE BROLLÓN (A), 27330 Lugo										
838	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Láncara	27005913	CPI Ramón Piñeiro	27005913 CPI Ramón Piñeiro	2	1	Láncara	982543129	Praza dos Reis, s/n (A Pobra de San Xíao), A Pobra De San Xíao (San Xíao), LÁNCARA, 27360 Lugo										
839	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Páramo, O	27016492	CEIP do Páramo	27016492 CEIP do Páramo	1	1	Páramo, O	982539151	O Páramo, Adai (Santa Mariña), PÁRAMO (O), 27363 Lugo										
840	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Paradela	27009347	CEIP San Miguel	27009347 CEIP San Miguel	1	1	Paradela	982541180	Rúa da Veiga 6, Paradela (San Miguel), PARADELA, 27611 Lugo										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
841	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Incio, O	27005469	CEIP Ricardo Gasset	27005469 CEIP Ricardo Gasset	1	1	Incio, O	982427005	Est. de Foilebar, s/n (A Cruz do Incio), San Pedro Do Incio (San Pedro), INCIO (O), 27346 Lugo											
842	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Samos	27014240	CEIP de Samos	27014240 CEIP de Samos	1	1	Samos	982546053	Samos (Santa Xertrude), SAMOS, 27620 Lugo											
843	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Triacastela	27015979	CEIP Eduardo Cela Vila	27015979 CEIP Eduardo Cela Vila	1	1	Triacastela	982548001	Rúa do Castro s/n, Triacastela (Santiago), TRIACASTELA, 27630 Lugo											
844	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Sarria	27011743	CEIP Antonio Fernández López	27011743 CEIP Antonio Fernández López	2	1	Choente	982546600	Oural, Chorente (San Xulián), SARRIA, 27392 Lugo											
845	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Sarria	27012012	CEIP Frei Luís de Granada	27012012 CEIP Frei Luís de Granada	3+1	1	Sarria	982530499	Praza de Galicia, SARRIA, 27600 Lugo											
846	Normal	Publico	Lugo	Sarria	Sarria	27014082	EEl de Sarria	27014082 EEl de Sarria	4+1	0	Sarria	982530047	Rúa Marqués de Ugena, SARRIA, 27600 Lugo											
847	Normal	PRIVADOS	Lugo			27004453	CPR Martínez Otero	CPR Martínez Otero				982140028	Rúa Alcalde Maañon 12, Foz (Santiago), FOZ, 27780 Lugo	cpr.martinez.otero@edu.xunta.es										
848	Normal	PRIVADOS	Lugo			27004465	CPR Nuestra Señora del Pilar	CPR Nuestra Señora del Pilar				982140196	Rúa Virgen del Pilar 27, Foz (Santiago), FOZ, 27780 Lugo	cpr.senora.delpilar@edu.xunta.es										
849	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006218	CPR Cervantes	CPR Cervantes				982218711	Camiño de Pipín 25, LUGO, 27004 Lugo	cpr.cervantes.lugo@edu.xunta.es										
850	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006231	CPR Divina Pastora	CPR Divina Pastora				982214957	Praza da Milagrosa 10, 27003 Lugo	cpr.divina.pastora.lugo@edu.xunta.es										
851	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006243	CPR María Auxiliadora	CPR María Auxiliadora				982284369	Avenida Ramón Ferreiro 30, 27002 Lugo	cpr.maria.auxiliadora.lugo@edu.xunta.es										
852	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006255	CPR Divino Maestro	CPR Divino Maestro				982216844	Rúa Portugal 45, LUGO, 27004 Lugo	cpr.divino.maestro.lugo@edu.xunta.es										
853	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006279	CPR Fingoy	CPR Fingoy				982221630	Avenida Aviación Española 37, LUGO, 27002 Lugo	cpr.fingoy@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
854	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006280	CPR Padres Franciscanos	CPR Padres Franciscanos				982227107	Praza Maior 26, LUGO, 27001 Lugo	cpr.padres.franciscanos.lugo@edu.xunta.es									
855	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006322	CPR La Inmaculada	CPR La Inmaculada				982280392	Rúa Angel López Pérez 2, LUGO, 27002 Lugo	cpr.inmaculada@edu.xunta.es									
856	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006358	CPR La Milagrosa	CPR La Milagrosa				982242010	Praza do Ferrol 21, LUGO, 27001 Lugo	cpr.milagrosa.lugo@edu.xunta.es									
857	Normal	PRIVADOS	Lugo			27006437	CPR San José	CPR San José				982221501	Rúa Santiago 2, LUGO, 27004 Lugo	cpr.sanjose.lugo@edu.xunta.es									
858	Normal	PRIVADOS	Lugo			27007211	CPR Divina Pastora	CPR Divina Pastora				982400350	Rúa Santo Domingo s/n, MONFORTE DE LEMOS, 27400 Lugo	cpr.divina.pastora.monforte@edu.xunta.es									
859	Normal	PRIVADOS	Lugo			27007223	CPR Padres Escolapios	CPR Padres Escolapios				982400450	Campo de la Compañía 50, MONFORTE DE LEMOS, 27400 Lugo	cpr.padres.escolapios@edu.xunta.es									
860	Normal	PRIVADOS	Lugo			27007235	CPR Ferroviario	CPR Ferroviario				982400780	Rúa A Coruña 14, MONFORTE DE LEMOS, 27400 Lugo	cpr.ferroviario@edu.xunta.es									
861	Normal	PRIVADOS	Lugo			27010911	CPR Sagrado Corazón de Jesús	CPR Sagrado Corazón de Jesús				982128415	Rúa Carlos III s/n, Ribadeo (Santa María), RIBADEO, 27700 Lugo	cpr.sagrado.corazon.ribadeo@edu.xunta.es									
862	Normal	PRIVADOS	Lugo			27011974	CPR Ntra. Sra. de la Asunción	CPR Ntra. Sra. de la Asunción				982531981	Rúa da Asunción 34, SARRIA, 27600 Lugo	cpr.nosasenora.asuncion@edu.xunta.es									
863	Normal	PRIVADOS	Lugo			27011998	CPR La Merced	CPR La Merced				982532357	Avenida da Mercé 58, SARRIA, 27600 Lugo	cpr.lamerced@edu.xunta.es									
864	Normal	PRIVADOS	Lugo			27013624	CPR Landro-Viveiro	CPR Landro-Viveiro				982560906	Rúa Nicolás Cora 60, Viveiro, VIVEIRO, 27850 Lugo	cpr.landro.viveiro@edu.xunta.es									
865	Normal	PRIVADOS	Lugo			27020586	CPR Galén	CPR Galén				982265205	Calzada Xián 8, LUGO	cpr.galen@edu.xunta.es									
866	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	Carballiño, O	32002951	CEIP Calvo Sotelo	32002951 CEIP Calvo Sotelo	9+3	2	Carballiño, O	988270125	Avenida de Compostela, s/n (Uceira), O Carballiño (San Cibrao), CARBALLIÑO (O), 32500 Ourense	ceip.calvo.sotelo@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
867	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	Beariz	32001920	CEIP Francisco Franco	32001920 CEIP Francisco Franco	1	1	Beariz	988284223	Avenida Carrero Blanco, Beariz (Santa María), BEARIZ, 32430 Ourense	ceip.beariz@edu.xunta.es									
868	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	Irixo, O	32005408	CEIP Virxe da Pena da Sela	32005408 CEIP Virxe da Pena da Sela	1	1	Campo	988287411	Campo (Santa María), IRIXO (O), 32530 Ourense	ceip.penadasela@edu.xunta.es									
869	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	San Cristovo de Cea	32012103	CPI Virxe da Saleta	32012103 CPI Virxe da Saleta	2	1	San Cristovo de Cea	988282169	A Costa, SAN CRISTOVO DE CEA, 32130 Ourense	cpi.saleta.sancristovo@edu.xunta.es									
870	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	Maside	32014963	EEl de Dacón	32014963 EEl de Dacón	1	0	Amarante	617149084	Amarante (Santa María), MASIDE, 32572 Ourense	eei.dacon@edu.xunta.es									
871	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	Maside	32006929	CPI de Maside	32006929 CPI de Maside	1	1	Maside	988288354	Outeiro Grande, Maside (San Tomé), MASIDE, 32570 Ourense	cpi.maside@edu.xunta.es									
872	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	San Amaro	32015921	CEIP Eulogio Gómez Franqueira	32015921 CEIP Eulogio Gómez Franqueira	1	1	Beariz	988288048	O Piñeiral, s/n (San Amaro), Beariz (San Martiño), SAN AMARO, 32455 Ourense	ceip.eulogio.gomez.franqueira@edu.xunta.es									
873	Normal	Publico	Ourense	O carballiño	Boborás	32002122	CEIP Nosa Señora de Xuvencos	32002122 CEIP Nosa Señora de Xuvencos	1	1	Xuvencos	988402022	Avenida Carrero Blanco, 1 (Boborás), Xuvencos (Santa María), BOBORÁS, 32514 ourense	ceip.nosahora.xuvencos@edu.xunta.es									
874	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Avión	32000708	CEIP Virxe de Guadalupe	32000708 CEIP Virxe de Guadalupe	1	1	Avión	988486178	Rúa Cendones, 15 (San Xusto), Avión (Santos Xusto E Pastor), AVIÓN, 32435 Ourense	ceip.virxe.guadalupe@edu.xunta.es									
875	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Leiro	32006000	CEIP Emilia Pardo Bazán	32006000 CEIP Emilia Pardo Bazán	1	1	Leiro	988488178	Leiro (San Pedro), LEIRO, 32420 Ourense	ceip.emilia.pardo.leiro@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
876	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Cenlle	32015918	CEIP Carmen García Carrasco	32015918 CEIP Carmen García Carrasco	1	1	Cenlle	988404056	Cenlle (Santa María), CENLLE, 32454 Ourense	ceip.carmen.garcia.carrasco@edu.xunta.es									
877	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Carballeda de Avia	32015906	CEIP Pena Corneira	32015906 CEIP Pena Corneira	1	1	Carballeda de Avia	988487030	Rúa Callejón del Quinto, Carballeda (San Miguel), CARBALLEDA DE AVIA, 32412 Ourense	ceip.pena.corneira@edu.xunta.es									
878	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Melón	32016261	CEIP de Quins	32016261 CEIP de Quins	1	1	Quins	988481090	Lugar Quins, Quins (Santa María), MELÓN, 32411 Ourense	ceip.quins@edu.xunta.es									
879	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Ribadavia	32020628	CRA Amencer	32020628 CRA Amencer	3+1	1	San Paio: Francelos, San Cristovo e San Paio (Ventosela)	988472089	Ventosela (San Paio), RIBADAVIA, 32414 Ourense	cra.amencer@edu.xunta.es									
880	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Ribadavia	32011305	CPI Tomás de Lemos	32011305 CPI Tomás de Lemos	6+2	1	Ribadavia	988470239	Rúa do Carballiño s/n, Ribadavia (San Domingos De Fóra), RIBADAVIA, 32400 Ourense	cpi.tomasleamos.ribadavia@edu.xunta.es									
881	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Arnoia, A	32015891	CEIP San Salvador	32015891 CEIP San Salvador	1	1	Arnoia, A	988492424	A Ponte, A Arnoia (San Salvador), ARNOIA (A), 32233 Ourense	ceip.sansalvador.arnoia@edu.xunta.es									
882	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Cortegada	32015268	CEIP Otero Novas	32015268 CEIP Otero Novas	1	1	Cortegada	988483117	Baixada ó Balneario, Cortegada (Santa María), CORTEGADA, 32200 Ourense	ceip.otero.novas@edu.xunta.es									
883	Normal	Publico	Ourense	O Ribeiro	Castrelo de Miño	32003503	CEIP de Castrelo de Miño	32003503 CEIP de Castrelo de Miño	1	1	Astariz	988489090	Astariz (Santa María), CASTRELO DE MIÑO, 32230 Ourense	ceip.castrelo.mino@edu.xunta.es									
884	Normal	Publico	Ourense	Terra de Celanova	Cartelle	32003059	CEIP San Marcos	32003059 CEIP San Marcos	1	1	Cartelle	988484146	Rúa Bandeira 1, Cartelle (Santa María), CARTELLE, 32820 Ourense	ceip.sanmarcos.cartelle@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
885	Normal	Publico	Ourense	Terra de Celanova	Merca, A	32015189	CEIP Joaquina Gallego Jorreto	32015189 CEIP Joaquina Gallego Jorreto	1	1	Merca, A	988260052	A Merca (Santa María), MERCA (A), 32830 Ourense	ceip.joaquina.gallego@edu.xunta.es									
886	Normal	Publico	Ourense	Terra de Celanova	Celanova	32003771	CEIP Curros Enríquez	32003771 CEIP Curros Enríquez	5+1	1	Celanova	988431725	Avenida López Blanco s/n, Celanova (San Rosendo), CELANOVA, 32800 Ourense	ceip.curros.celanova@edu.xunta.es									
887	Normal	Publico	Ourense	Terra de Celanova	Ramirás	32011135	CEIP Rogelio García Yáñez	32011135 CEIP Rogelio García Yáñez	1	1	Freás de Eiras	988491565	Lugar O Picouto s/n, Freás De Eiras (Santa María), RAMIRÁS, 32810 ourense	ceip.rogelio.yanhez@edu.xunta.es									
888	Normal	Publico	Ourense	Terra de Celanova	Gomesende	32015645	CEIP Rosalía de Castro	32015645 CEIP Rosalía de Castro	1	1	Pao, O	988495270	Moreiras, O Pao (Santa María), GOMESENDE, 32212 Ourense	ceip.rosalia.gomesende@edu.xunta.es									
889	Normal	Publico	Ourense	Terra de Celanova	Padrenda	32015177	CPI de Padrenda-Crespos	32015177 CPI de Padrenda-Crespos	2	1	Padrenda	988494748	Rúa San Roque de Crespos 29, Crespos (San Xoán), PADRENDA, 32226 Ourense	cpi.padrenda.crespos@edu.xunta.es									
890	ESPECIAL	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32015463	CEE Miño	32015463 CEE Miño	0	1	Ourense	988238550	Velle (Santa Marta), OURENSE, 32960 Ourense	cee.mino@edu.xunta.es									
891	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32009360	CPI José García García	32009360 CPI José García García	2	1	Ourense	988232529	Mende 1, OURENSE, 32004 Ourense	cpi.josegarcia.ourense@edu.xunta.es									
892	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32016327	CEIP A Ponte	32016327 CEIP A Ponte	6+2	1	Ourense	988215833	Avenida Xesús Pousa 14, OURENSE, 32001 Ourense	ceip.aponte.ourense@edu.xunta.es									
893	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32015190	CEIP Albino Núñez	32015190 CEIP Albino Núñez	3+1	1	Ourense	988217231	Barrio do Pino s/n, OURENSE, 32001 Ourense	ceip.albino.nunez@edu.xunta.es									
894	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008847	CEIP Amadeo Rodríguez Barroso	32008847 CEIP Amadeo Rodríguez Barroso	3+1	1	Ourense	988220883	Rúa Serra de San Mamede 8, OURENSE, 32005 Ourense	ceip.amadeo.barroso@edu.xunta.es									
895	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32009165	CEIP As Mercedes	32009165 CEIP As Mercedes	2	1	Ourense	988243581	Praza das Mercedes, OURENSE, 32005 Ourense	ceip.asmercedes.ourense@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
896	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008835	CEIP Curros Enriquez	32008835 CEIP Curros Enriquez	3+1	1	Ourense	988372043	Avenida Sáenz Díez 58, OURENSE, 32003 Ourense	ceip.curros.ourense@edu.xunta.es									
897	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008771	CEIP de Práct. da E.U. Form. Profes. EXB	32008771 CEIP de Práct. da E.U. Form. Profes. EXB	9+3	2	Ourense	988218441	Rúa Vicente Risco 9, OURENSE, 32001 Ourense	ceip.practicas.ourense@edu.xunta.es									
898	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008392	CEIP Inmaculada	32008392 CEIP Inmaculada	2	1	Ourense	988224586	Rúa Inmaculada 22, OURENSE, 32005 Ourense	ceip.inmaculada@edu.xunta.es									
899	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008801	CEIP Irmáns Villar	32008801 CEIP Irmáns Villar	6+2	1	Ourense	988248330	Rúa Peña Trevinca 41, OURENSE, 32005 Ourense	ceip.irmans.villar@edu.xunta.es									
900	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008793	CEIP Manuel Luis Acuña	32008793 CEIP Manuel Luis Acuña	3+1	1	Ourense	988243751	Rúa do Hórreo 11, OURENSE, 32002 Ourense	ceip.manuel.acunha@edu.xunta.es									
901	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32015219	CEIP Manuel Sueiro	32015219 CEIP Manuel Sueiro	2	1	Ourense	988231026	Poligono das Lagoas, OURENSE, 32004 Ourense	ceip.manuel.sueiro@edu.xunta.es									
902	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32009153	CEIP Mariñamansa	32009153 CEIP Mariñamansa	1	1	Ourense	988254203	Rúa Leiras Pulpeiro s/n, OURENSE, 32005 Ourense	ceip.marinamansa@edu.xunta.es									
903	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32015669	CEIP Mestre Vide	32015669 CEIP Mestre Vide	6+2	1	Ourense	988238551	Paseo Maestro Vide 4, OURENSE, 32004 Ourense	ceip.mestre.vide@edu.xunta.es									
904	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008768	CEIP O Couto	32008768 CEIP O Couto	6+2	1	Ourense	988221584	Rampa de Sas, OURENSE, 32002 Ourense	ceip.couto@edu.xunta.es									
905	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32008811	CEIP Virxe de Covadonga	32008811 CEIP Virxe de Covadonga	5+1	1	Ourense	988212193	Rúa Cibeles 16, OURENSE, 32001 Ourense	ceip.virxe.covadonga@edu.xunta.es									
906	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32015220	CEIP Vistahermosa	32015220 CEIP Vistahermosa	3+1	1	Ourense	988231410	Vista Fermosa, OURENSE, 32002 Ourense	ceip.vistahermosa@edu.xunta.es									
907	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Ourense	32009301	CEIP de Seixalbo	32009301 CEIP de Seixalbo	2	1	Ourense	988237000	Seixalbo (San Breixo), OURENSE, 32970 Ourense	ceip.seixalbo@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
908	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Amoeiro	32000356	CEIP Ramón Otero Pedrayo	32000356 CEIP Ramón Otero Pedrayo	1	1	Amoeiro	988281020	Souto, Amoeiro (Santa María), AMOEIRO, 32170 Ourense	ceip.pedraio.amoeiro@edu.xunta.es									
909	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Peroxa, A	32010121	CEIP Roberto Blanco Torres	32010121 CEIP Roberto Blanco Torres	1	1	Peroxa, A	988206600	Graíces (San Vicente), PEROXA (A), 32150 Ourense	ceip.roberto.blanco@edu.xunta.es									
910	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Coles	32004118	CPI Antonio Failde	32004118 CPI Antonio Failde	3+1	1	Coles	988202017	Cambeo (Santo Estevo), COLES, 32100 Ourense	cpi.antonio.failde@edu.xunta.es									
911	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Nogueira de Ramuín	32008033	CEIP de Luíntra	32008033 CEIP de Luíntra	1	1	Nogueira de Ramuín	988201047	Carretera de San Estevo, Luíntra (Santa Baia), NOGUEIRA DE RAMUÍN, 32160 Ourense	ceip.luíntra@edu.xunta.es									
912	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Pereiro de Aguiar, O	32016029	CEIP Ben-Choshey	32016029 CEIP Ben-Choshey	3+1	1	Santa Marta de Moreiras	988259454	Lugar A Chaira s/n, Santa marta de moreiras (Santa Marta), PEREIRO DE AGUIAR (O), 32710 Ourense	ceip.benchosey@edu.xunta.es									
913	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Toén	32012711	CEIP Saco e Arce	32012711 CEIP Saco e Arce	1	1	Toén	988261031	Toén (Santa María), TOÉN, 32930 Ourense	ceip.saco.arce@edu.xunta.es									
914	Normal	Publico	Ourense	Ourense	San Cibrao das Viñas	32015396	EEl de Noalla	32015396 EEl de Noalla	1	0	Noalla	988249320	Rúa Telleiro 13, Noalla (San Salvador), SAN CIBRAO DAS VIÑAS, 32915 Ourense	eei.noalla@edu.xunta.es									
915	Normal	Publico	Ourense	Ourense	San Cibrao das Viñas	32015402	EEl de Santa Cruz	32015402 EEl de Santa Cruz	1	0	Santa Cruz da Rabeda	639179024	Santa Cruz da rabeda (Santa Cruz), SAN CIBRAO DAS VIÑAS, 32911 Ourense	eei.santacruz@edu.xunta.es									
916	Normal	Publico	Ourense	Ourense	Taboadela	32015426	EEl de Taboadela	32015426 EEl de Taboadela	1	0	Taboadela	988436785	Taboadela (San Miguel), TABOADELA, 32690 Ourense	eei.taboadela@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
917	Normal	Publico	Ourense	Allariz-Maceda	Xunqueira de Espadanedo	32005721	CEIP Víctor Manuel Vázquez Portomeñe	32005721 CEIP Víctor Manuel Vázquez Portomeñe	1	1	Xunqueira de Espadanedo	988291052	Rúa Vázquez Portomeñe, Xunqueira De Espadanedo (Santa María), XUNQUEIRA DE ESPADANEDO, 32730 Ourense	ceip.portomenhe@edu.xunta.es									
918	Normal	Publico	Ourense	Allariz-Maceda	Maceda	32006553	CEIP de Maceda	32006553 CEIP de Maceda	2	1	Maceda	988463140	Rúa do Castelo 2, Maceda (San Pedro), MACEDA, 32700 Ourense	ceip.maceda@edu.xunta.es									
919	Normal	Publico	Ourense	Allariz-Maceda	Paderne de Allariz	32015359	EI de Solbeira	32015359 EI de Solbeira	1	0	Solbeira	696653165	Solbeira (San Salvador), PADERNE DE ALLARIZ, 32110 Ourense	eei.solbeira@edu.xunta.es									
920	Normal	Publico	Ourense	Allariz-Maceda	Baños de Molgas	32001312	CEIP de Baños de Molgas	32001312 CEIP de Baños de Molgas	1	1	Baños de Molgas	988430268	Estrada de Salgueiros, Baños de molgas (San Salvador), BAÑOS DE MOLGAS, 32701 Ourense	ceip.banhos.molgas@edu.xunta.es									
921	Normal	Publico	Ourense	Allariz-Maceda	Xunqueira de Ambía	32005691	CEIP Padre Crespo	32005691 CEIP Padre Crespo	1	1	Xunqueira de Ambía	988436063	Xunqueira De Ambía (Santa María A Real), XUNQUEIRA DE AMBÍA, 32670 Ourense	ceip.padre.crespo@edu.xunta.es									
922	Normal	Publico	Ourense	Allariz-Maceda	Allariz	32000058	CEIP Padre Feijoo	32000058 CEIP Padre Feijoo	6+2	1	Allariz	988440825	Estrada de Xunqueira, Allariz (Santo Estevo), ALLARIZ, 32660 Ourense	ceip.padre.feijoo@edu.xunta.es									
923	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Sandiás	32016042	CEIP de Sandiás	32016042 CEIP de Sandiás	1	1	Sandiás	988465205	Campo de San Nicolás, Sandiás (Santo Estevo), SANDIÁS, 32692 Ourense	ceip.sandias@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
924	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Vilar de Santos	32014227	EEl de Vilar de Santos	32014227 EEl de Vilar de Santos	1	0	Vilar de Santos	606877770	Rúa Hernán Cortés 13, Vilar De Santos (San Xoán), VILAR DE SANTOS, 32650 Ourense	eei.vilardesantos@edu.xunta.es									
925	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Rairiz de Veiga	32011032	CEIP Antonio Vázquez Vázquez	32011032 CEIP Antonio Vázquez Vázquez	1	1	Rairiz de Veiga	988465553	Rairiz De Veiga (San Xoán), RAIRIZ DE VEIGA, 32652 Ourense	ceip.antonio.vazquez@edu.xunta.es									
926	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Calvos de Randín	32002481	CEIP Nosa Señora do Carme	32002481 CEIP Nosa Señora do Carme	1	1	Calvos	988434002	Rúa Poertucelo, Calvos (Santiago), CALVOS DE RANDÍN, 32644 Ourense	ceip.nosashora.carme@edu.xunta.es									
927	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Baltar	32016236	CEIP de Baltar	32016236 CEIP de Baltar	1	1	Baltar	988466500	Rúa Sarxento Seoane s/n, Baltar (San Bartolomeu), BALTAR, 32632 Ourense	ceip.baltar@edu.xunta.es									
928	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Blancos, Os	32002043	CEIP dos Blancos	32002043 CEIP dos Blancos	1	1	Blancos, Os	988467523	Os Blancos (San Breixo), BLANCOS (OS), 32634 Ourense	ceip.blancos@edu.xunta.es									
929	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Xinzo de Limia	32004829	CEIP Rosalía de Castro	32004829 CEIP Rosalía de Castro	6+2	1	Xinzo de Limia	988460480	Rúa Rosalía de Castro, Xinzo de Limia (Santa Mariña), XINZO DE LIMIA, 32630 Ourense	ceip.rosalia.xinzo@edu.xunta.es									
930	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Xinzo de Limia	32004830	CEIP Sergio Mascareñas	32004830 CEIP Sergio Mascareñas	6+2	1	Xinzo de Limia	988460507	Rúa Marcelo Macías 59, Xinzo de Limia (Santa Mariña), XINZO DE LIMIA, 32630 Ourense	ceip.sergio.mascareñas@edu.xunta.es									
931	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Sarreaus	32012425	CEIP de Sarreaus	32012425 CEIP de Sarreaus	1	1	Sarreaus	988454018	Sarreaus (San Salvador), SARREAUS, 32631 Ourense	ceip.sarreaus@edu.xunta.es									
932	Normal	Publico	Ourense	A Limia	Vilar de Barrio	32014151	CEIP de Vilar de Barrio	32014151 CEIP de Vilar de Barrio	1	1	Vilar de Barrio	988449043	Vilar de barrio (San Pedro Fiz), VILAR DE BARRIO, 32702 Ourense	ceip.vilar.barrio@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
933	Normal	Publico	Ourense	A Baixa Limia	Bande	32001002	CEIP Xoaquín Lourenzo Xocas	32001002 CEIP Xoaquín Lourenzo Xocas	2	1	Bande	988443147	Rúa Outeiro s/n, Bande (San Pedro), BANDE, 32840 Ourense	ceip.xoaquin.lourenz.o.xocas@edu.xunta.es										
934	Normal	Publico	Ourense	A Baixa Limia	Muíños	32007739	CEIP Valle-Inclán	32007739 CEIP Valle-Inclán	1	1	Muíños	988456423	Rúa Otero Pedrayo, s/n (Mugueimes), MUIÑOS, 32880 Ourense	ceip.valle.inclan.muiños@edu.xunta.es										
935	Normal	Publico	Ourense	A Baixa Limia	Entrimo	32014902	CEIP Santa María A Real	32014902 CEIP Santa María A Real	1	1	Entrimo	988434605	Entrimo (Santa María A Real), ENTRIMO, 32860 Ourense	ceip.santamaria.real@edu.xunta.es										
936	Normal	Publico	Ourense	A Baixa Limia	Lobios	32006358	CEIP do Xurés	32006358 CEIP do Xurés	1	1	Lobios	988448007	Rúa Paraño 31, Lobios (San Miguel), LOBIOS, 32870 Ourense	ceip.doxures@edu.xunta.es										
937	Normal	Publico	Ourense	Terra de Caldelas	Castro Caldelas	32003643	CPI Virxe dos Remedios	32003643 CPI Virxe dos Remedios	1	1	Castro Caldelas	988203089	O Toural, Castro Caldelas (San Sebastián), CASTRO CALDELAS, 32760 Ourense	cpi.virxe.remedios@edu.xunta.es										
938	Normal	Publico	Ourense	Terra de Caldelas	Montederramo	32015700	CEIP San Mamede	32015700 CEIP San Mamede	1	1	Montederramo	988292046	Claustro do Mosteiro (Montederramo), San Cosme De Montederramo (San Cosme), MONTEDEERRAMO, 32750 Ourense	ceip.sanmamede@edu.xunta.es										
939	Normal	Publico	Ourense	Terra de Trives	Pobra de Trives, A	32010601	CEIP Manuel Bermúdez Couso	32010601 CEIP Manuel Bermúdez Couso	3+1	1	Pobra de Trives, A	988330029	Avenida do Castelo s/n, A Pobra De Trives (Santo Cristo Da Misericordia), POBRA DE TRIVES (A), 32780 Ourense	ceip.manuel.bermudez@edu.xunta.es										
940	Normal	Publico	Ourense	Terra de Trives	Manzaneda	32006747	CEIP de Manzaneda	32006747 CEIP de Manzaneda	1	1	Manzaneda	988333050	Rúa do Pendón s/n, Manzaneda (San Martiño), MANZANEDA, 32781 Ourense	ceip.manzaneda@edu.xunta.es										





ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
941	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Rubiá	32011901	CEIP Virxe do Camiño	32011901 CEIP Virxe do Camiño	1	1	Rubiá	988324205	Rúa Terra de Souto s/n, Rubiá (Santa Mariña), RUBIÁ, 32310 Ourense	ceip.virxedocamino@edu.xunta.es									
942	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Barco de Valdeorras, O	32015116	CEIP Condessa de Fenosa	32015116 CEIP Condessa de Fenosa	6+2	1	Barco, O	988321060	Rúa A Coruña 24, O Barco (San Amaro), BARCO DE VALDEORRAS (O), 32300 Ourense	ceip.condessa.fenosa@edu.xunta.es									
943	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Barco de Valdeorras, O	32001658	CEIP Julio Gurriarán Canalejas	32001658 CEIP Julio Gurriarán Canalejas	6+2	1	Barco, O	988320880	Rúa Lugo 2, O Barco (San Amaro), BARCO DE VALDEORRAS (O), 32300 Ourense	ceip.gurriaran@edu.xunta.es									
944	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Barco de Valdeorras, O	32001671	CEIP Ramón Otero Pedrayo	32001671 CEIP Ramón Otero Pedrayo	3+1	1	Barco, O	988320163	Rúa Elena Quiroga 7, O Barco (San Amaro), BARCO DE VALDEORRAS (O), 32300 Ourense	ceip.otero.pedraio@edu.xunta.es									
945	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Barco de Valdeorras, O	32014707	EEl de Éntoma	32014707 EEl de Éntoma	1	0	Éntoma	669861618	Camiño Vello, s/n (Éntoma), Éntoma (San Xoán), BARCO DE VALDEORRAS (O), 32313 Ourense	eei.entoma@edu.xunta.es									
946	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Carballeda de Valdeorras	32015025	CEIP de Casaio	32015025 CEIP de Casaio	1	1	Casaio	988324686	Rúa Devesa, s/n (Casaio), Casaio (Santa María), CARBALLEDA DE VALDEORRAS, 32337 Ourense	ceip.casaio@edu.xunta.es									
947	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Carballeda de Valdeorras	32002781	CPI Tomás Terrón Mendaña	32002781 CPI Tomás Terrón Mendaña	1	1	Carballeda de Valdeorras	988335065	Sobradelo, Sobradelo (Santa María), CARBALLEDA DE VALDEORRAS, 32330 Ourense	cpi.tomasterron.carballeda@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
948	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Vilamartín de Valdeorras	32013958	CEIP Xosé Manuel Folla Respino	32013958 CEIP Xosé Manuel Folla Respino	1	1	Vilamartín de Valdeorras	988300090	Vilamartín De Valdeorras (San Xurxo), VILAMARTÍN DE VALDEORRAS, 32340 Ourense	ceip.folla.respino@edu.xunta.es									
949	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Veiga, A	32013168	CEIP Eduardo Ávila Bustillo	32013168 CEIP Eduardo Ávila Bustillo	1	1	Veiga, A	988350077	Rúa Entrecaldeiras, A Veiga (Santa María), VEIGA (A), 32360 Ourense	ceip.eduardo.avila@edu.xunta.es									
950	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Bolo, O	32015098	CEIP do Bolo	32015098 CEIP do Bolo	1	1	Bolo, O	988323047	Rúa César Conti s/n, O Bolo (Santa María), BOLO (O), 32373 Ourense	ceip.dobolo@edu.xunta.es									
951	Normal	Publico	Ourense	Valdeorras	Larouco	32016595	EEl de Larouco	32016595 EEl de Larouco	1	0	Larouco	648737893	Rúa das Escolas (Larouco), Larouco (Santa María), LAROUCO, 32358 Ourense	eei.larouco@edu.xunta.es									
952	Normal	Publico	Ourense	Viana	Vilariño de Conso	32015141	CEIP de Vilariño de Conso	32015141 CEIP de Vilariño de Conso	1	1	Vilariño de Conso	988340335	Estrada Raigada s/n, Vilariño De Conso (San Martiño), VILARIÑO DE CONSO, 32557 Ourense	ceip.vilarinho.conso@edu.xunta.es									
953	Normal	Publico	Ourense	Viana	Viana do Bolo	32013661	CEIP Bibeí	32013661 CEIP Bibeí	3+1	1	Viana do Bolo	988340023	Rúa Nicolás Tenorio 39, Viana Do Bolo (Santa María), VIANA DO BOLO, 32550 Ourense	ceip.bibeí@edu.xunta.es									
954	Normal	Publico	Ourense	Viana	Gudiña, A	32005305	CPI Laureano Prieto	32005305 CPI Laureano Prieto	1	1	Gudiña, A	988421140	Rúa Toural, A Gudiña (San Martiño E San Pedro), GUDIÑA (A), 32540 Ourense	cpi.laureano.prieto@edu.xunta.es									
955	Normal	Publico	Ourense	Viana	Mezquita, A	32007272	CEIP Augusto Assía	32007272 CEIP Augusto Assía	1	1	Mezquita, A	988425526	A Mezquita (San Martiño), MEZQUITA (A), 32549 Ourense	ceip.augusto.assia@edu.xunta.es									

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias		
956	Normal	Publico	Ourense	Verín	Laza	32015165	CEIP O Castiñeiro	32015165 CEIP O Castiñeiro	1	1	Laza	988422014	Rúa Castiñeiro 1, Laza (San Xoán), LAZA, 32620 Ourense	ceip.castinheiro@edu.xunta.es										
957	Normal	Publico	Ourense	Verín	Castrelo do Val	32015682	CEIP de Castrelo do Val	32015682 CEIP de Castrelo do Val	1	1	Castrelo do Val	988419008	Rúa Toural 5, Castrelo Do Val (Santa María), CASTRELO DO VAL, 32625 Ourense	ceip.castrelo.doval@edu.xunta.es										
958	Normal	Publico	Ourense	Verín	Ríos	32015256	CEIP das Vendas da Barreira	32015256 CEIP das Vendas da Barreira	1	1	Ríos	988425038	As Vendas da Barreira, Ríos (Santa María), RÍOS, 32610 Ourense	ceip.vendas.dabarreira@edu.xunta.es										
959	Normal	Publico	Ourense	Verín	Vilardevós	32014501	CEIP Rodolfo Núñez Rodríguez	32014501 CEIP Rodolfo Núñez Rodríguez	1	1	Vilardevós	988417003	Rúa O Toural s/n, Vilardevós (San Miguel), VILARDEVÓS, 32616 Ourense	ceip.rodolfo.nunhez@edu.xunta.es										
960	Normal	Publico	Ourense	Verín	Verín	32015797	CEIP Amaro Refojo	32015797 CEIP Amaro Refojo	6+2	1	Verín	988411425	Avenida Hermanos Fernández Álvarez 1, Verín (Santa María A Maior), VERÍN, 32600 Ourense	ceip.amaro.refojo@edu.xunta.es										
961	Normal	Publico	Ourense	Verín	Verín	32013521	CEIP Princesa de España	32013521 CEIP Princesa de España	3+1	1	Verín	988410128	Rúa Antonio Fernández Pérez s/n, Verín (Santa María A Maior), VERÍN, 32600 Ourense	ceip.princesa.espanha@edu.xunta.es										
962	Normal	Publico	Ourense	Verín	Oímbra	32008173	CEIP de Oímbra	32008173 CEIP de Oímbra	1	1	Oímbra	988426201	Rúa Grupo Escolar 16, Oímbra (Santa María), OÍMBRA, 32613 Ourense	ceip.oimbra@edu.xunta.es										
963	Normal	Publico	Ourense	Verín	Monterrei	32015657	CEIP de Medeiros	32015657 CEIP de Medeiros	1	1	Medeiros	988421604	Medeiros (Santa María), MONTERREI, 32618 Ourense	ceip.medeiros@edu.xunta.es										

ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	Lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
964	Normal	Publico	Ourense	Verín	Monterrei	32020801	CRA de Monterrei	32020801 CRA de Monterrei	5+1	1	Albarelos: A Xironda, Vences, Vilaza, Feces de Abaixo e Pazos	988418077	Rúa Progreso 112 baixo, Albarelos (Santiago), MONTERREI, 32618 Ourense	cra.monterrei@edu.xunta.es									
965	Normal	Publico	Ourense	Verín	Cualedro	32004398	CEIP Vicente Risco	32004398 CEIP Vicente Risco	1	1		988424005	Estrada de Xinzo, Cualedro (Santa María), CUALEDRO, 32689 Ourense	ceip.vicente.risco.cualedro@edu.xunta.es									
966	Normal	PRIVADOS	Ourense			32001610	CPR Madre de Dios	CPR Madre de Dios				988383003			Rúa Convento 8	Sobrado Do Bispo (Santa María)	BARBADÁS	Ourense	32890				
967	Normal	PRIVADOS	Ourense			32001661	CPR Divina Pastora	CPR Divina Pastora				988347058			Rúa Ramón del Valle Inclán 2	O Barco (San Amaro)	BARCO DE VALDEORRAS (O)	Ourense	32300				
968	Normal	PRIVADOS	Ourense			32002973	CPR Sagrado Corazón	CPR Sagrado Corazón				988270194			Praza Irmáns Prieto 7	O Carballiño (San Cibrao)	CARBALLIÑO (O)	Ourense	32500				
969	Normal	PRIVADOS	Ourense			32003783	CPR Sagrado Corazón	CPR Sagrado Corazón				988431516			Rúa Areal 13	Celanova (San Rosendo)	CELANOVA	Ourense	32800				
970	Normal	PRIVADOS	Ourense			32006531	CPR Virgen Milagrosa	CPR Virgen Milagrosa				988463179			Rúa As Canteiras 67	Maceda (San Pedro)	MACEDA	Ourense	32700				
971	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008410	CPR Santo Ángel	CPR Santo Ángel				988220487			Vila Real 6	Ourense	OURENSE	Ourense	32002				
972	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008446	CPR Concepción Arenal	CPR Concepción Arenal				988220200			Bedoia 22	Ourense	OURENSE	Ourense	32003				
973	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008458	CPR María Auxiliadora	CPR María Auxiliadora				988370537			Praza de Don Bosco 1	Ourense	OURENSE	Ourense	32003				
974	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008513	CPR Santa Teresa de Jesús	CPR Santa Teresa de Jesús				988221536			Peña Trevinca 2	Ourense	OURENSE	Ourense	32005				
975	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008525	CPR Divina Pastora	CPR Divina Pastora				988232232			Cardenal Quevedo 27	Ourense	OURENSE	Ourense	32004				
976	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008550	CPR San José	CPR San José				988220990			Rúa do Progreso 24	Ourense	OURENSE	Ourense	32003				
977	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008604	CPR Santa María	CPR Santa María				988228152			Bedoya 9	Ourense	OURENSE	Ourense	32004				
978	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008616	CPR Padre Feijoo Zorelle	CPR Padre Feijoo Zorelle				988230401			Doutor Fleming 21	Ourense	OURENSE	Ourense	32003				
979	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008665	CPR Divino Maestro	CPR Divino Maestro				988217800			Soledad de la cruz 1	Ourense	OURENSE	Ourense	32001				
980	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008707	CPR La Purísima	CPR La Purísima				988221541			Rúa Santo Domingo 32	Ourense	OURENSE	Ourense	32003				
981	Normal	PRIVADOS	Ourense			32008914	CPR Santo Cristo	CPR Santo Cristo				988220588			San Pedro 2	Ourense	OURENSE	Ourense	32005				
982	Normal	PRIVADOS	Ourense			32009050	CPR San Pío X	CPR San Pío X				988221127			Avenida de Zamora 98	Ourense	OURENSE	Ourense	32005				
983	Normal	PRIVADOS	Ourense			32009062	CPR Cardenal Cisneros	CPR Cardenal Cisneros				988225495			Emilia Pardo Bazán 21	Ourense	OURENSE	Ourense	32004				
984	Normal	PRIVADOS	Ourense			32009189	CPR Ramón María del Valle-Inclán	CPR Ramón María del Valle-Inclán				988366214			Enseñanza 20	Ourense	OURENSE	Ourense	32002				

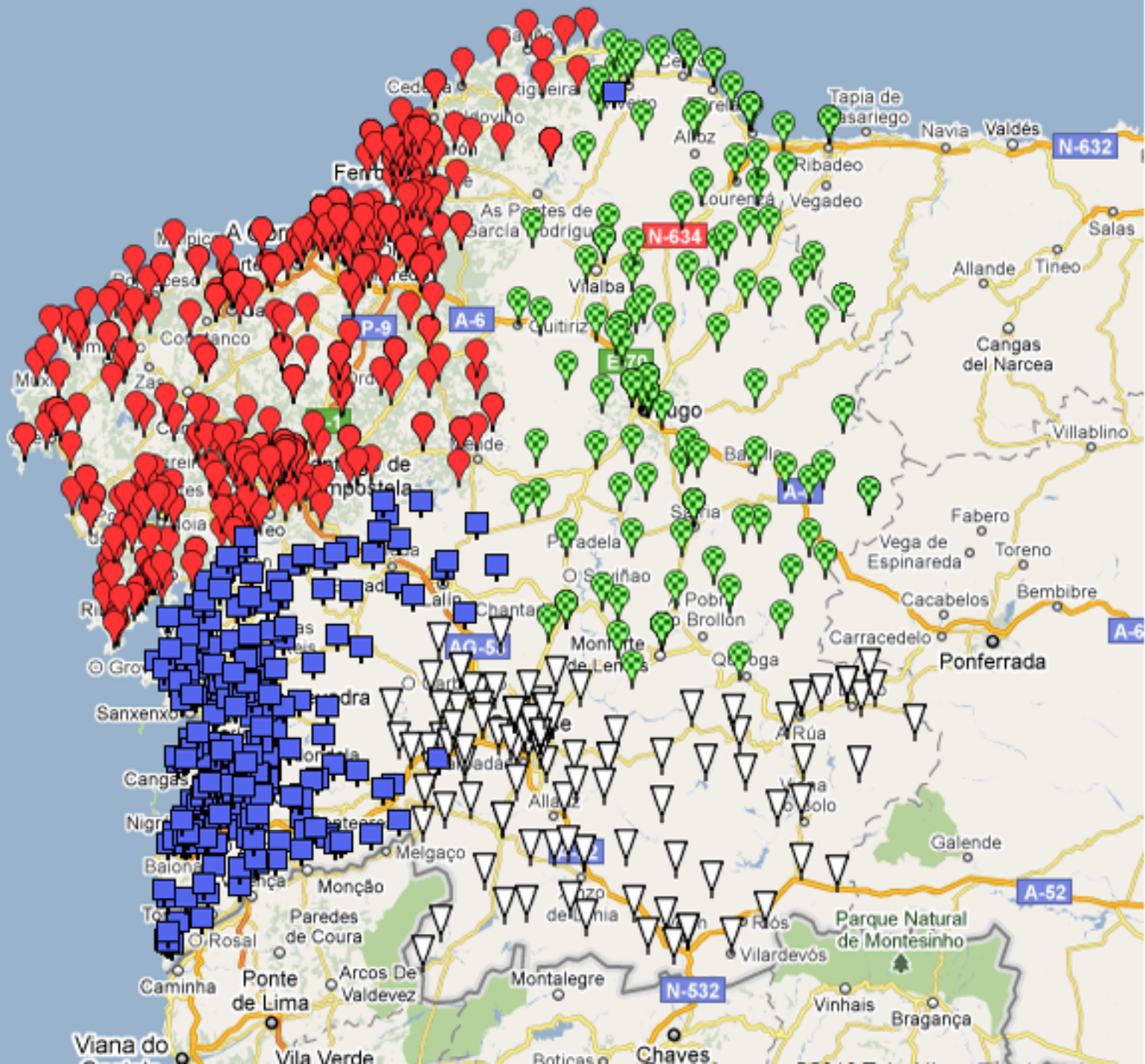
ID	TipoCentro	Titularidade	Provincia	Comarca	Concello	Codigo	NombreCentro	Centro	Num Mestres EI	Num Mestres EM	Direccion	Telefono	Enderezo Postal BRUTO	Correo Electronico	Rua	lugar	Campo17	Campo18	CP	Codigo Postal	Postos 2008 (DOG 4/7/08)	Unitarias	
985	Normal	PRIVADOS	Ourense			32013545	CPR Apostólico Mercedario	CPR Apostólico Mercedario				988410103			Praza da Mercé 13-14	Verín (Santa María A Maior)	VERÍN	Ourense	32600				
986	Normal	PRIVADOS	Ourense			32013557	CPR María Inmaculada	CPR María Inmaculada				988410756			Avenida de Portugal 59	Verín (Santa María A Maior)	VERÍN	Ourense	32600				
987	Normal	PRIVADOS	Ourense			32015530	CPR Estudios San Martín	CPR Estudios San Martín				988221990			Praza Praza Santa Eufemia 1-3	Ourense	OURENSE	Ourense	32005				
989	Normal	PRIVADOS	Ourense			32016066	CPR Vila do Arenteiro	CPR Vila do Arenteiro				988271400			Os Corzos s/n	O Carballiño (San Cibrao)	CARBALLIÑO (O)	Ourense	32500				
990	Normal	PRIVADOS	Ourense			32016194	CPR Guillelme Brown	CPR Guillelme Brown				988259589			A Merteira	Triós (San Pedro)	PEREIRO DE AGUIAR (O)	Ourense	32710				
992	Normal	PRIVADOS	Ourense			32016728	CPR Luís Vives	CPR Luís Vives				988242000			Rúa Aira de Fonsillón 4	Ourense	OURENSE	Ourense	32005				
993	Normal	PRIVADOS	Ourense			32016731	CPR Malvedo	CPR Malvedo				988204070			O Malvedo	Ribela (San Xillao)	COLES	Ourense	32950				
994	Normal	PRIVADOS	Ourense			32020604	CPR Los Tilos	CPR Los Tilos				988210168			Rúa Alfredo Brañas 62	Ourense	OURENSE	Ourense	32001				
995	Normal	PRIVADOS	Ourense			32020631	CPR Pablo VI Fátima	CPR Pablo VI Fátima				988310050			Rúa Pablo VI 6	A Rúa De Valdeorras (Santo Estevo)	RÚA (A)	Ourense	32350				
996	Normal	PRIVADOS	Ourense			32020720	CPR Miraflores	CPR Miraflores				988256018			Urbanización Monte alegre	A Lamela (Santa María)	PEREIRO DE AGUIAR (O)	Ourense					
998	ESPECIAL	Publico	Ourense			32015529	CEE O Pino	CEE O Pino				988213220			Estrada de Vigo, 121 (Casar do Mato)	Arrabaldo (Santa Cruz)	OURENSE	Ourense	32001				

-  A Coruña (456)
-  Lugo (140)
-  Ourense (136)
-  Pontevedra (433)

Map navigation controls:

- ↑
- ← [Home] →
- ↓
- +
- Vertical zoom slider
-

Mapa ▼



✓	Normal	Pública	Noia	15025062	CEIP de Portosín	Praia, s/n (Portosín)	Goiáns (San Sadurniño)	PORTO DO SON	A Coruña	15999	981766193			ceip.portosin@edu.xunta.es	3		14/4	
✓	Normal	Pública	Noia	15025542	CEIP Xuño	Xuño	Xuño (Santa Mariña)	PORTO DO SON	A Coruña	15995	981769210	Recibido 23/4/09		ceip.xuno@edu.xunta.es	3 ✓		"	3 ✓
✓	Normal	Pública	Noia	15013783	EEl de Caamaño	Rúa da Cruz	Caamaño (Santa María)	PORTO DO SON	A Coruña	15996	687348640	Recibido 27/4/09		ceip.caamano@edu.xunta.es	3		"	1 ✓
✓	Normal	Pública	Noia	15024756	EEl de Carballosa	San Pedro De Muro (San Pedro)	San Pedro De Muro (San Pedro)	PORTO DO SON	A Coruña	15994	617510139	Recibido 20/4 ✓		eei.carballosa@edu.xunta.es	3		"	1 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15003054	CEIP Nicolás del Río	Rúa López Cortón s/n	Cedeira (Santa María Do Mar)	CEDEIRA	A Coruña	15350	981480377			ceip.nicolas.rio@edu.xunta.es	3		20/4	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15018148	CPI de Atios	Avenida San Sadurniño 19	Valdoviño (Santalla)	VALDOVIÑO	A Coruña	15552	981487700	Recibido 27/4		cpi.atios@edu.xunta.es	5		"	1 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15026509	CRA de Valdoviño	Casa da Cultura	Valdoviño (Santalla)	VALDOVIÑO	A Coruña	15552	981487511			cra.valdovino@edu.xunta.es	5		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15019499	CEIP de Piñeiros	Estrada de Castela s/n	Pedroso (San Salvador)	NARÓN	A Coruña	15572	981383744			ceip.pinheiros@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15022310	CEIP A Gándara	Rúa Colmeate, s/n (Gándara)	Xubia (Santiago Apóstolo)	NARÓN	A Coruña	15570	981386877			ceip.gandara.naron@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15023508	CEIP Virxe do Mar	Rúa Illas Cies 2	San Xiao De Narón (San Xiao)	NARÓN	A Coruña	15570				ceip.virxedomar@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15023740	CEIP A Solaina	Rúa Cardenal Cisneros	Xubia (Santa Icia)	NARÓN	A Coruña	15407	981383600			ceip.asolaina@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15026111	CRA de Narón	Lugar San Xiao s/n	San Xiao De Narón (San Xiao)	NARÓN	A Coruña	15578	981388782	Recibido 8/5/09		cra.naron@edu.xunta.es	5		"	2 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15010058	CPI do Feal	Rúa Río Seco, s/n (O Feal)	Xubia (Santiago Apóstolo)	NARÓN	A Coruña	15572	981384410			cpi.feal@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15010162	CEIP Ponte de Xubia	Rúa do Foro, 32 (Ponte de Xubia)	Xubia (Santiago Apóstolo)	NARÓN	A Coruña	15570	981386810			ceip.ponte.xubia@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15024227	CEIP de Pazos	Serantes (San Salvador)	Serantes (San Salvador)	FERROL	A Coruña	15405	-			ceip.pazos.ferrol@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15024938	CEIP de Esteiro	Avenida de Vigo	Ferrol	FERROL	A Coruña	15403	981352904			ceip.esteiro@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15026960	CEIP de Ponzos	Rúa Ponzos s/n	Ferrol	FERROL	A Coruña	15404	981370480			ceip.ponzos@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15006663	CEIP Cruceiro de Canido	Cruceiro de Canido s/n	Ferrol	FERROL	A Coruña	15401	981353475	Recibido 8/5/09		ceip.cruceiro.canido@edu.xunta.es	3		"	3 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15006699	CEIP Ibáñez Martín	Vivendas Protexidas s/n	Ferrol	FERROL	A Coruña	15403	981312846			ceip.ibanez.martin@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15006845	CEIP Isaac Peral	Avenida Mac Mahon s/n	Ferrol	FERROL	A Coruña	15403	981354699			ceip.isaac.peral@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15007001	CEIP de San Xoán de Esmelle	Esmelle (San Xoán)	Esmelle (San Xoán)	FERROL	A Coruña	15593	630581476			ceip.sanxoan.esmelle@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15021834	CEIP Manuel Masdías	Rúa Cuco Ruiz, s/n (Caranza)	Ferrol	FERROL	A Coruña	15406	981327403	Recibido 4/5/09		ceip.manuel.masdias@edu.xunta.es	3		"	4 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15021846	CEIP San Xoán de Filgueira	Rúa Campo de Chao s/n	Ferrol	FERROL	A Coruña	15405	981320853			ceip.xoan.filgueira@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15021858	CEIP Almirante Juan de Langara y Huarte	Estrada de Catabois 45-71	Ferrol	FERROL	A Coruña	15405	981322905	Recibido 15/6/09		ceip.almirante.langara@edu.xunta.es	3		"	3 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15009081	CEIP de San Ramón	Rúa Estrada da Feira, s/n (San Ramón)	San Xurxo De Moeche (San Xurxo)	MOECHE	A Coruña	15563	981404009	Recibido 4/5/09		ceip.sanramon.moeche@edu.xunta.es	3		"	3 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15025074	CEIP da Igrexa	Rúa A Igrexa 45	As Somozas (Santiago Seré)	SOMOZAS (AS)	A Coruña	15565	981404084			ceip.igreja.somozas@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15014957	CPI de San Sadurniño	Rúa Marques de Figueroa s/n	San Sadurniño (Santa María)	SAN SADURNIÑO	A Coruña	15560	981490032			cpi.sansadurnino@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15022577	CEIP de Maciñeira	Rúa Estrada do Roxal, 17 (Maciñeira)	Neda (San Nicolás)	NEDA	A Coruña	15510	981347595			ceip.macineira@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15010307	CEIP San Isidro	Rúa Roseira 1	Neda (San Nicolás)	NEDA	A Coruña	15510	981494302			ceip.sanisidro@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15022981	CEIP de Centieiras	Rúa Centieiras s/n	Perfío (Santo Estevo)	FENE	A Coruña	15500	981341415	Recibido 4/5/09		ceip.ascentieiras@edu.xunta.es	3		"	3 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15023405	CPI A Xunqueira	Avenida do Mar s/n	San Valentín (San Valentín)	FENE	A Coruña	15500	981343456	Recibido 14/5/09		cpi.axunqueira@edu.xunta.es	3		"	3 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15025633	CEIP Os Casais	A Armada	Maniños (San Salvador)	FENE	A Coruña	15520	981360826			ceip.oscasais@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15006250	EEl de Limodre	O Campanario	Limodre (Santa Eulalia)	FENE	A Coruña	15500	656698509	Recibido 4/5/09		eei.limodre@edu.xunta.es	1		"	1 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15006365	CEIP de Silobre	Rúa Mestre Lois Rodríguez Calvo s/n	Silobre (Santa Mariña)	FENE	A Coruña	15509	981341304			ceip.silobre@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15020982	CEIP O Ramo	Rúa Pablo Ares Feal, 28 (O Ramo)	Baralobre (Santiago)	FENE	A Coruña	15528	981360661			ceip.oramo@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15019438	EEl do Seixo	Avenida Bello Piñeiro, s/n (O Seixo)	Franza (Santiago)	MUGARDOS	A Coruña	15626	981460977			eei.seixo@edu.xunta.es	7		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15009391	CEIP Santiago Apóstolo	Avenida Francisco Vizoso	Franza (Santiago)	MUGARDOS	A Coruña	15626	981460927			ceip.santiago.apostolo@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Pública	Ferrol	15009445	CEIP Unión Mugardeza	Avenida Francisco Yañez Badía 1	Mugaridos (San Xulián)	MUGARDOS	A Coruña	15620	981470089	Recibido 14/5/09		ceip.union.mugardeza@edu.xunta.es	3		"	1 ✓
✓	Normal	Pública	Ferrol	15000338	CPI Conde de Fenosa	Avenida Ceiso Emilio Ferreiro 4	Ares (San Xosé)	ARES	A Coruña	15624	981488189			cpi.conde.fenosa@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Privada		15000132	CPR Alca	Biduido (Santa María)	Biduido (Santa María)	AMES	A Coruña	15895	981531103			cpr.alca@edu.xunta.es	3		14/4	
✓	Normal	Privada		15000600	CPR Ntra. Sra. del Rosario	Rúa Carmen 22	Santa María De Arzúa (Santa María)	ARZÚA	A Coruña	15810	981500035			cpr.nuestrasenora.rosario@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Privada		15001100	CEEPR Sagrado Corazón	Estrada de Santiago s/n	Betanzos	BETANZOS	A Coruña	15300	981770056			cee.sagrado.corazon.betanzos@edu.xunta.es	3		"	
✓	Normal	Privada		15001112	CPR Nuestra Señora del Camen	Avenida de Castilla 146-152	Betanzos	BETANZOS	A Coruña	15300	981770452	Recibido 27/4		cpr.carmen.betanzos@edu.xunta.es	3 → 1		"	1 ✓

Att. do Director/a
EEI do Gaioso
O Gaioso
15896-O Eixo (San Cristovo)
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

2

Att. do Director/a
CEIP Arquitecto Casas Novoa
A Sionlla de Abaixo
15884-A Enfesta (San Cristovo)
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

3

Att. do Director/a
EEI do Rial
O Rial
15896-Laraño (San Martiño)
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

4

Att. do Director/a
EEI Bispo Teodomiro
Marrozos (Santa María)
15700-Marrozos (Santa María)
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

5

Att. do Director/a
CEIP Mestre Rodríguez Xixirei
Sabugueira (San Paio)
15820-Sabugueira (San Paio)
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

6

Att. do Director/a
CEIP Apóstolo Santiago
Rúa Almáciga s/n
15704-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

7

Att. do Director/a
CEIP Cardeal Quiroga Palacios
Avenida Villaldía 33-35
15706-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

8

Att. do Director/a
CEIP das Fontiñas
Rúa de Roma 21
15707-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

9

Att. do Director/a
CEIP de Prácticas López Ferreiro
Avenida Xoán XXIII s/n
15704-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

10

Att. do Director/a
CEIP de Vite I
Burgo das Nacións s/n
15705-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

11

Att. do Director/a
CEIP Lamas de Abade
Lamas de Abade s/n
15702-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

12

Att. do Director/a
CEIP Monte dos Postes
Rúa Fontiñas 79
15707-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

13

Att. do Director/a
CEIP Pío XII
Rúa Poza de Bar s/n
15705-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

14

Att. do Director/a
CEIP Raíña Fabiola
Rúa Entregaleras s/n
15705-Santiago de Compostela
SANTIAGO DE COMPOSTELA - A Coruña

15

Resposta Estatística

Autorización nº 1547394/2
(13/04/2009)

A
franquear
en
destino

866

Rosa M^a Vicente Álvarez (USC)

Apartado 2 FD
15780 - Santiago SUC. 2

866

Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
1	2 A Coruña		Santiago	O Eixo (San Cristovo)	EEI do Gaioso	Pública	Normal
1	5 A Coruña		Santiago	Marrozos (Santa María)	EEI Bispo Teodomiro	Pública	Normal
1	11 A Coruña		Santiago	Santiago de Compostela	CEIP de Vite I	Pública	Normal
1	19 A Coruña		Santiago	Coucieiro (San Martiño)	EEI de Coucieiro	Pública	Normal
2	20 A Coruña		Santiago	Portomouro (San Cristovo)	CEIP Xacinto Amigo Lera	Pública	Normal
1	21 A Coruña		Santiago	Bembibre (San Salvador)	CPI de Bembibre	Pública	Normal
1	23 A Coruña		Santiago	Vedra (Santa Eulalia)	CPI de Vedra	Pública	Normal
2	30 A Coruña		Santiago	Os Ánxeles (Santa María)	EEI dos Ánxeles	Pública	Normal
1	40 A Coruña		Santiago	Ames (San Tomé)	EEI de Outeiro	Pública	Normal
1	42 A Coruña		Santiago	Boqueixón (San Vicente)	CPI Antonio Orza Couto	Pública	Normal
4	45 A Coruña	T. de Melide		Melide (San Pedro)	CEIP Mestre Pastor Barral	Pública	Normal
2	47 A Coruña	T. de Melide		A Ponte Arcediago (San Xoán)	CEIP de Arcediago	Pública	Normal
1	50 A Coruña		Barbanza	Abanqueiro (San Cristovo)	CEIP de Abanqueiro	Pública	Normal
2	54 A Coruña		Barbanza	Boiro (Santa Baia)	CEIP Santa Baia	Pública	Normal
1	55 A Coruña		Barbanza	Castro (Santa María)	CEIP Santa María do Castro	Pública	Normal
1	66 A Coruña		Barbanza	Aguiño (Nosa señora do carme)	CEIP de Aguiño	Pública	Normal
2	67 A Coruña		Barbanza	Artes (San Xián)	CEIP de Artes	Pública	Normal
2	68 A Coruña		Barbanza	Carreira (San Paio)	CEIP de Frións	Pública	Normal
4	71 A Coruña		Barbanza	Palmeira (San Pedro)	CEIP de Palmeira	Pública	Normal
4	73 A Coruña		Barbanza	Ribeira (Santa Uxía)	CEIP O Grupo	Pública	Normal
4	75 A Coruña		Barbanza	Rianxo (Santa Comba)	CEIP Alfonso D. Rodríguez Castelao	Pública	Normal
3	78 A Coruña		Muros	Muros (San Pedro)	EEI de Muros	Pública	Normal
1	81 A Coruña		Muros	Tal (Santiago)	EEI de Tal de Abaixo	Pública	Normal
4	86 A Coruña		Fisterra	Fisterra (Santa María)	CEIP Mar de Fóra	Pública	Normal
4	89 A Coruña		Fisterra	Moraime (San Xulián)	CEIP dos Muíños	Pública	Normal
1	94 A Coruña		Fisterra	Cee (Santa María)	EEI de Ameixenda	Pública	Normal
2	96 A Coruña		Fisterra	Cee (Santa María)	CEIP Eugenio López	Pública	Normal
1	97 A Coruña		Fisterra	A Pereiriña (San Xián)	EEI da Pereiriña	Pública	Normal
5	99 A Coruña		Ortega	Cariño (San Bartolomeu)	CEIP Manuel Fraga Iribarne	Pública	Normal
7	101 A Coruña		Ortega	Ortigueira (Santa Marta)	CEIP José María Lage	Pública	Normal
1	107 A Coruña		A Coruña	Larín (Santo Estevo)	EEI de Larín de Arriba	Pública	Normal
1	108 A Coruña		A Coruña	Pastoriza (Santa María)	CEIP San Xosé Obreiro	Pública	Normal
3	113 A Coruña		A Coruña	Bergondo (San Salvador)	CRA de Bergondo	Pública	Normal
1	114 A Coruña		A Coruña	Brexo (San Paio)	CEIP Emilio González López	Pública	Normal
2	118 A Coruña		A Coruña	O Temple (Santa María)	CEIP do Graxal II	Pública	Normal
1	124 A Coruña		A Coruña	Beira (Santa Mariña)	EEI de Herves	Pública	Normal
3	135 A Coruña		A Coruña	Sada (Santa María)	CEIP de Sada	Pública	Normal
5	136 A Coruña		A Coruña	Liáns (Santaia)	CEIP Isidro Parga Pondal	Pública	Normal
3	150 A Coruña		A Coruña	A Coruña	CEIP Juan Fernández Latorre	Pública	Normal
4	156 A Coruña		A Coruña	A Coruña	CEIP Raquel Camacho	Pública	Normal
4	158 A Coruña		A Coruña	A Coruña	CEIP Sagrada Familia	Pública	Normal
3	159 A Coruña		A Coruña	A Coruña	CEIP Sal Lence	Pública	Normal
1	160 A Coruña		A Coruña	A Coruña	CEIP Salgado Torres	Pública	Normal
4	161 A Coruña		A Coruña	A Coruña	CEIP San Francisco Javier	Pública	Normal

Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
4	162	A Coruña	A Coruña	A Coruña	CEIP San Pedro de Visma	Pública	Normal
5	164	A Coruña	A Coruña	A Coruña	CEIP Víctor López Seoane	Pública	Normal
4	165	A Coruña	A Coruña	A Coruña	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	Pública	Normal
6	167	A Coruña	Xallas	Santa Comba (San Pedro)	CEIP Barrié de la Maza	Pública	Normal
3	169	A Coruña	Xallas	Santa Comba (San Pedro)	CRA de Santa Comba	Pública	Normal
3	170	A Coruña	Xallas	Antes (San Cosme)	CEIP Víctor Sáenz	Pública	Normal
4	173	A Coruña	Bergantiños	Buño (Santo Estevo)	CEIP Joaquín Rodríguez Otero	Pública	Normal
2	177	A Coruña	Bergantiños	Corme Porto (Nosa Señora Dos Remedios)	CEIP As Forcadas	Pública	Normal
1	185	A Coruña	Bergantiños	Coristanco (San Paio)	CRA Novo Mencer	Pública	Normal
2	201	A Coruña	Bergantiños	Torás (Santa María)	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Pública	Normal
2	203	A Coruña	Noia	Noia	CEIP Felipe de Castro	Pública	Normal
1	205	A Coruña	Noia	O Freixo De Sabardes (San Xoán)	EEl de Ribeira	Pública	Normal
1	206	A Coruña	Noia	Santo Ourense De Entíns (Santo Ourense)	EEl dos Cruceiros	Pública	Normal
2	207	A Coruña	Noia	Roo (San Xoán)	CEIP Emilio Navasqués	Pública	Normal
1	209	A Coruña	Noia	Tállara (San Pedro)	EEl de Tállara	Pública	Normal
4	210	A Coruña	Noia	Lousame (San Xoán)	CPI Cernadas de Castro	Pública	Normal
3	217	A Coruña	Noia	Xuño (Santa Mariña)	CEIP Xuño	Pública	Normal
1	218	A Coruña	Noia	Caamaño (Santa María)	EEl de Caamaño	Pública	Normal
1	219	A Coruña	Noia	San Pedro De Muro (San Pedro)	EEl de Carballosa	Pública	Normal
1	221	A Coruña	Ferrol	Valdoviño (Santalla)	CPI de Atios	Pública	Normal
2	227	A Coruña	Ferrol	San Xiao De Narón (San Xiao)	CRA de Narón	Pública	Normal
3	233	A Coruña	Ferrol	Ferrol	CEIP Cruceiro de Canido	Pública	Normal
4	237	A Coruña	Ferrol	Ferrol	CEIP Manuel Masdías	Pública	Normal
3	239	A Coruña	Ferrol	Ferrol	CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte	Pública	Normal
3	240	A Coruña	Ferrol	San Xurxo De Moeche (San Xurxo)	CEIP de San Ramón	Pública	Normal
3	245	A Coruña	Ferrol	Perlío (Santo Estevo)	CEIP de Centieiras	Pública	Normal
3	246	A Coruña	Ferrol	San Valentín (San Valentín)	CPI A Xunqueira	Pública	Normal
1	248	A Coruña	Ferrol	Limodre (Santa Eulalia)	EEl de Limodre	Pública	Normal
1	253	A Coruña	Ferrol	Mugardos (San Xulián)	CEIP Unión Mugardesa	Pública	Normal
1	258	A Coruña	Betanzos	Betanzos	CPR Nuestra Señora del Carmen	Privada	Normal
2	259	A Coruña	Barbanza	Lampón (Santiago)	CPR Sagrada Familia	Privada	Normal
1	274	A Coruña	A Coruña	Elviña (San Vincenzo)	CPR Peñarredonda	Privada	Normal
2	281	A Coruña	A Coruña	A Coruña	CPR La Grande Obra de Atocha	Privada	Normal
2	292	A Coruña	Ferrol	Ferrol	CPR Santa Juana de Lestonnac	Privada	Normal
2	298	A Coruña	Fisterra	Fisterra (Santa María)	CPR Ntra.Sra. del Carmen	Privada	Normal
2	300	A Coruña	Ferrol	Xubia (Santiago Apóstolo)	CPR Jorge Juan	Privada	Normal
2	301	A Coruña	Ferrol	Xubia (Santa Icíá)	CPR Ayala	Privada	Normal
1	309	A Coruña	Barbanza	Castiñeiras (o bo pastor)	CPR Sagrado Corazón de Jesús	Privada	Normal
1	315	A Coruña	Santiago	Santiago de Compostela	CPR Compañía de María	Privada	Normal
1	321	A Coruña	Santiago	Santiago de Compostela	CPR Divino Maestro	Privada	Normal
2	335	A Coruña	Bergantiños	Carballo (San Xoán)	CPR A Leticia	Privada	Normal
1	339	A Coruña	Ferrol	Leixa (San Pedro)	CEEPR Un.Diagn.Trat.Nenos Aut.y Psicot.	Privada	Normal
2	354	Pontevedra	Deza	As Cruces (Nosa Señora Da Piedade)	CEIP Nosa Señora da Piedade	Pública	Normal
1	356	Pontevedra	Deza	Laro (San Salvador)	EEl de Laro	Pública	Normal

Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
2	358	Pontevedra	Deza	Silleda (Santa Baia)	CEIP de Silleda	Pública	Normal
3	361	Pontevedra	Deza	Lalín (Santa María Das Dores)	CEIP Manuel Rivero	Pública	Normal
2	367	Pontevedra	Tabeirós	Codeseda (San Xurxo)	CEIP Cabada Vázquez	Pública	Normal
4	369	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada (San Paio)	CEIP Pérez Viondi	Pública	Normal
2	372	Pontevedra	Tabeirós	San Xurxo De Veá (San Xurxo)	CEIP Manuel Villar Paramá	Pública	Normal
1	381	Pontevedra	Caldas	Oeste (Santa Baia)	EEl da Baiuca	Pública	Normal
1	387	Pontevedra	Caldas	San Clemente De Cesar (San Clemente)	CEIP San Clemente de Cesar	Pública	Normal
3	397	Pontevedra	Pontevedra	Campañó (San Pedro)	CEIP de Parada-Campañó	Pública	Normal
1	398	Pontevedra	Pontevedra	Cerponzóns (San Vicente)	EEl da Meán	Pública	Normal
1	403	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	CEIP A Xunqueira N° 1	Pública	Normal
3	407	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	CEIP Froebel	Pública	Normal
1	409	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	CEIP Praza de Barcelos	Pública	Normal
1	414	Pontevedra	Pontevedra	Tomeza (San Pedro)	EEl de Lusquiños	Pública	Normal
1	416	Pontevedra	Pontevedra	Xeve (Santo André)	CEIP Santo André de Xeve	Pública	Normal
3	418	Pontevedra	Pontevedra	Poio (San Xoán)	CEIP de Lourido	Pública	Normal
1	424	Pontevedra	Pontevedra	Poio (San Xoán)	EEl do Sartal	Pública	Normal
2	426	Pontevedra	Pontevedra	Raxó (San Gregorio)	CEIP de Espedregada	Pública	Normal
1	427	Pontevedra	Pontevedra	Samieira (Santa María)	EEl de Samieira	Pública	Normal
1	428	Pontevedra	Pontevedra	Curro (Santa María)	EEl de Curro	Pública	Normal
3	430	Pontevedra	Pontevedra	O Campo (San Miguel)	CEIP Pedro Antonio Cerviño	Pública	Normal
4	433	Pontevedra	Pontevedra	Tenorio (San Pedro)	CEIP de Tenorio	Pública	Normal
2	451	Pontevedra	O Morrazo	Coiro (San Salvador)	CEIP A Rúa	Pública	Normal
1	453	Pontevedra	O Morrazo	Darbo (Santa María)	CEIP de San Roque de Darbo	Pública	Normal
3	458	Pontevedra	O Morrazo	Meira (Santa Eulalia)	CEIP de Seara	Pública	Normal
1	468	Pontevedra	A Paradanta	Arbo (Santa María)	CEIP Antonio Carpintero	Pública	Normal
6	477	Pontevedra	O Condado	Moreira (San Martiño)	CRA A Picaraña	Pública	Normal
1	479	Pontevedra	O Condado	Rubiós (San Xoán)	EEl de Rubiós	Pública	Normal
1	485	Pontevedra	Vigo	Arcade (Santiago)	CPI Manuel Padín Truiteiro	Pública	Normal
2	490	Pontevedra	Vigo	Cesantes (San Pedro)	CEIP Outeiro das Penas	Pública	Normal
1	491	Pontevedra	Vigo	Cesantes (San Pedro)	EEl de San Pedro de Cesantes	Pública	Normal
1	495	Pontevedra	Vigo	Quintela (San Mamede)	CEIP Quintela	Pública	Normal
2	496	Pontevedra	Vigo	Reboreda (Santa María)	CEIP de Santo Paio de Abaixo	Pública	Normal
4	497	Pontevedra	Vigo	Redondela (Santiago)	EEl A Marisma	Pública	Normal
5	508	Pontevedra	Vigo	Bembrive (Santiago)	CEIP de Chans-Bembrive	Pública	Normal
4	509	Pontevedra	Vigo	Bembrive (Santiago)	CEIP de Mosteiro-Bembrive	Pública	Normal
1	518	Pontevedra	Vigo	Lavadores (Santa Cristina)	CEIP Eduardo Pondal	Pública	Normal
4	519	Pontevedra	Vigo	Matamá (San Pedro)	CEIP Josefa Alonso de Alonso	Pública	Normal
5	525	Pontevedra	Vigo	Teis (San Salvador)	CEIP San Salvador	Pública	Normal
1	526	Pontevedra	Vigo	Valadares (Santo André)	CEIP Sobreira-Valadares	Pública	Normal
3	527	Pontevedra	Vigo	Valadares (Santo André)	EEl Monte do Alba	Pública	Normal
2	528	Pontevedra	Vigo	Vigo	CEIP A Canicouva	Pública	Normal
2	533	Pontevedra	Vigo	Vigo	CEIP Doutor Eijo Garay	Pública	Normal
1	536	Pontevedra	Vigo	Vigo	CEIP Frián-Teis	Pública	Normal
3	540	Pontevedra	Vigo	Vigo	CEIP Pintor Laxeiro	Pública	Normal

Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
1	553	Pontevedra	Vigo	Zamáns (San Mamede)	EEl Zamáns	Pública	Normal
1	557	Pontevedra	Vigo	Nigrán (San Fiz)	CEIP Humberto Juanes	Pública	Normal
1	562	Pontevedra	Vigo	Baredo (Santa María)	EEl de Agro-Baredo	Pública	Normal
1	564	Pontevedra	Vigo	Baiña (Santa Mariña)	EEl de Burgo-Baiña	Pública	Normal
6	567	Pontevedra	Vigo	Baiona (Santa María De Fóra)	CPI de Cova Terreña	Pública	Normal
4	568	Pontevedra	Vigo	Donas (Santa Baia)	CEIP Souto-Donas	Pública	Normal
5	578	Pontevedra	Vigo	O Porriño (Santa María)	CEIP Xosé Fernández López	Pública	Normal
4	579	Pontevedra	Vigo	Torneiros (San Salvador)	CEIP Antonio Palacios	Pública	Normal
1	586	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui (O Sagrario)	CEIP N° 1	Pública	Normal
5	587	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui (O Sagrario)	CEIP N° 2	Pública	Normal
1	588	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui (O Sagrario)	CRA Mestra Clara Torres	Pública	Normal
3	591	Pontevedra	O Baixo Miño	Sobrada (San Salvador)	CEIP de Sobrada	Pública	Normal
6	593	Pontevedra	O Baixo Miño	Tomíño (Santa María)	CRA Mestre Manuel Garcés	Pública	Normal
2	594	Pontevedra	O Baixo Miño	Loureira (San Mamede)	CEIP de Refoxos	Pública	Normal
5	595	Pontevedra	O Baixo Miño	Oia (Santa María)	CEIP Mestre Manuel García	Pública	Normal
1	597	Pontevedra	O Baixo Miño	Camposancos (Santa Isabel)	EEl Camposancos	Pública	Normal
4	598	Pontevedra	O Baixo Miño	A Guarda (Santa María)	CEIP As Solanas - Nicolás Gutiérrez Campo	Pública	Normal
1	601	Pontevedra	O Baixo Miño	Salcidos (San Lourenzo)	EEl da Gándara	Pública	Normal
1	602	Pontevedra	O Baixo Miño	Salcidos (San Lourenzo)	EEl de Cividáns	Pública	Normal
2	610	Pontevedra	Tabeirós	A Estrada (San Paio)	CPR Nuestra Señora de Lourdes	Privada	Normal
1	611	Pontevedra	Vigo	O Grove (San Martiño)	CPR Nuestra Señora del Carmen	Privada	Normal
2	613	Pontevedra	O Baixo Miño	A Guarda (Santa María)	CPR San José	Privada	Normal
2	615	Pontevedra	O Morrazo	Marín (San Xíán)	CPR La Inmaculada	Privada	Normal
1	619	Pontevedra	Pontevedra	Lourizán (Santo André)	CPR Sagrado Corazón de Jesús	Privada	Normal
2	623	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	CPR Calasancio	Privada	Normal
2	624	Pontevedra	Pontevedra	Pontevedra	CPR San José	Privada	Normal
1	627	Pontevedra	Vigo	O Porriño (Santa María)	CPR Hermanos Quiroga Rodríguez	Privada	Normal
2	629	Pontevedra	O Condado	Ponteareas (San Miguel)	CPR Santiago Apóstol	Privada	Normal
2	631	Pontevedra	Deza	Silleda (Santa Baia)	CPR María Inmaculada	Privada	Normal
1	636	Pontevedra	Vigo	Bembrive (Santiago)	CPR Martín Códax	Privada	Normal
1	643	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR Niño Jesús de Praga	Privada	Normal
2	646	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR San Fernando	Privada	Normal
2	657	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR Miralba	Privada	Normal
2	658	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR Mariano	Privada	Normal
2	662	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR El Pilar	Privada	Normal
2	668	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR San José de la Guía	Privada	Normal
2	670	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR Possumus	Privada	Normal
2	675	Pontevedra	Vigo	Vigo	CPR Don Bosco	Privada	Normal
2	682	Pontevedra	O Salnés	A Illa De Arousa (San Xulián)	CPR Sonrisas y Lágrimas	Privada	Normal
1	686	Pontevedra	Vigo	Vigo	CEEPR San Francisco	Privada	Normal
1	695	Pontevedra	O Morrazo	Darbo (Santa María)	CPR Eduardo Pondal	Privada	Normal
2	699	Pontevedra	Vigo	O Porriño (Santa María)	CEEPR Santísimo Cristo del Amor	Privada	Normal
2	709	Pontevedra	O Baixo Miño	Tui (O Sagrario)	CPR Santa María	Privada	Normal
1	724	Pontevedra	Vigo	Vigo	CEE Saladino Cortizo	Pública	ESPECIAL

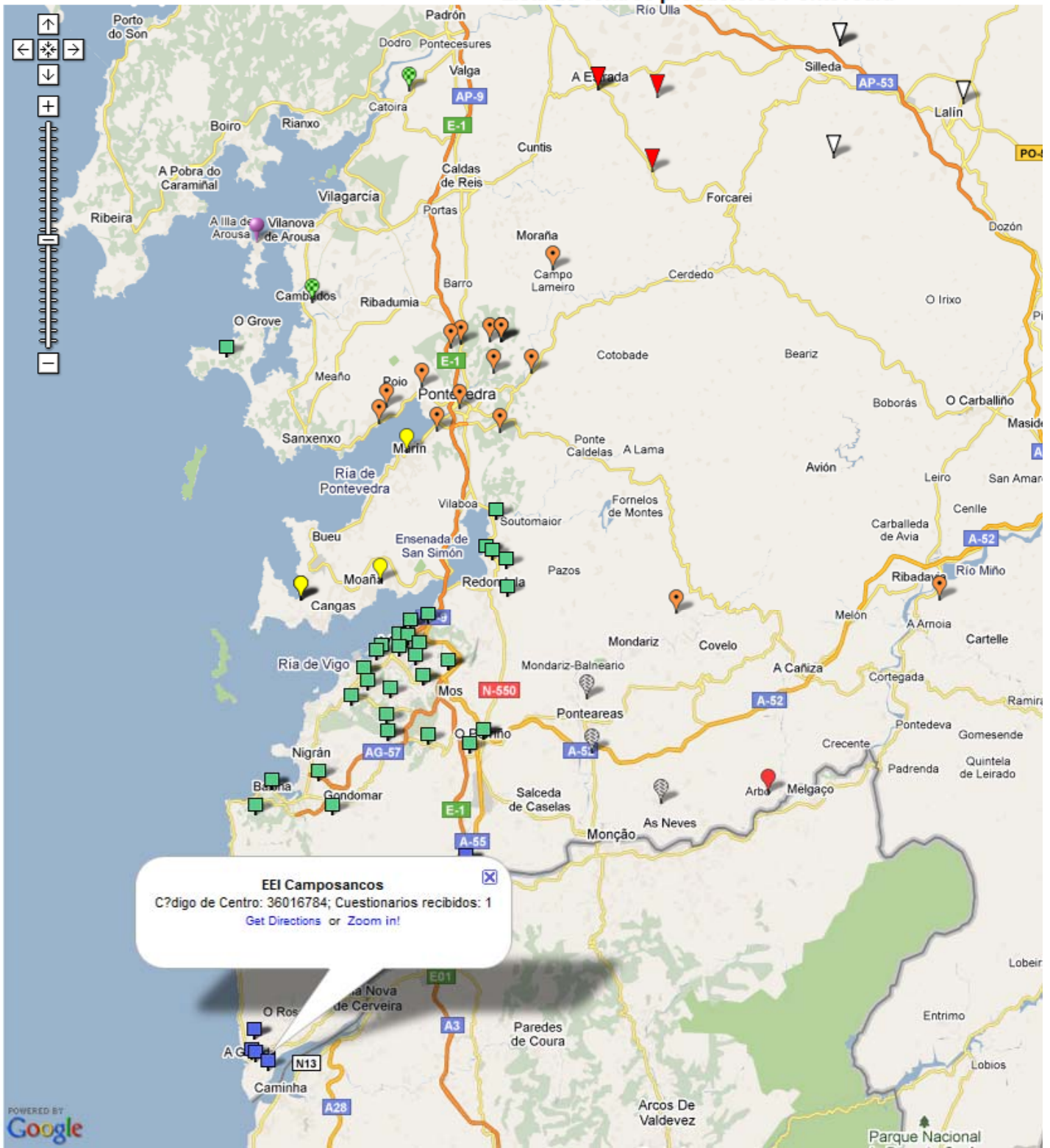
Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
1	728	Lugo	A mariña Occidental	Vieiro (San Cibrao)	EEI de Vieiro	Pública	Normal
1	729	Lugo	A mariña Occidental	Celeiro (Santiago)	CEIP Antonio Pedrosa Latas	Pública	Normal
1	730	Lugo	A mariña Occidental	Covas (San Xoán)	CEIP de Covas	Pública	Normal
2	731	Lugo	A mariña Occidental	Galdo (Santa María)	CEIP Santa Rita	Pública	Normal
4	732	Lugo	A mariña Occidental	Viveiro	EEI San Roque	Pública	Normal
3	735	Lugo	A mariña Occidental	Cervo (Santa María)	CEIP de Cervo	Pública	Normal
2	736	Lugo	A mariña Occidental	Lieiro (Santa María)	CEIP Galdín	Pública	Normal
2	737	Lugo	A mariña Occidental	Lieiro (Santa María)	CEIP Mestre Rivera Casas	Pública	Normal
2	739	Lugo	A mariña Oriental	San Cosme de Barreiros (San Cosme)	CEIP de San Cosme	Pública	Normal
3	740	Lugo	A mariña Oriental	Reinante (Santiago)	CEIP San Miguel de Reinante Barreiros	Pública	Normal
3	741	Lugo	A mariña Oriental	Ribadeo (Santa María)	CEIP Gregorio Sanz	Pública	Normal
1	745	Lugo	Os Ancares	A Proba De Navia (Santa María Madanela)	CPI Doutor Daniel Monje	Pública	Normal
1	746	Lugo	Os Ancares	Baralla (Santa María Madanela)	CPI Luís Díaz Moreno	Pública	Normal
2	751	Lugo	Os Ancares	Pedrafita Do Cebreiro (Santo Antón)	CPI Uxío Novoneira	Pública	Normal
5	760	Lugo	Lugo	Lugo	CEIP das Mercedes	Pública	Normal
1	761	Lugo	Lugo	Lugo	CEIP de Casas	Pública	Normal
3	764	Lugo	Lugo	Lugo	CEIP Menéndez y Pelayo	Pública	Normal
1	782	Lugo	Lugo	Vilariño (Santiago)	CPI de Castroverde	Pública	Normal
2	783	Lugo	Lugo	O Corgo (San Xoán)	CEIP do Corgo	Pública	Normal
3	787	Lugo	A mariña Central	Burela	CEIP Virxe do Carne	Pública	Normal
1	788	Lugo	A mariña Central	Burela	CEIP Vista Alegre	Pública	Normal
1	791	Lugo	A mariña Central	Nois (San Xiao)	CEIP Fondo Nois	Pública	Normal
1	792	Lugo	A mariña Central	Vilaronte (San Xoán)	EEI de Vilaronte	Pública	Normal
1	793	Lugo	A mariña Central	Ferreira (Santa María)	CEIP Santa María do Valadouro	Pública	Normal
3	794	Lugo	A mariña Central	O Castro De Ouro (San Salvador)	CEIP do Castro de Ouro	Pública	Normal
3	795	Lugo	A mariña Central	Mondoñedo	CEIP Álvaro Cunqueiro Mora	Pública	Normal
1	797	Lugo	A mariña Central	Santo Adrao De Lourenzá (Santo Adrao)	EEI Santo Adrao	Pública	Normal
1	798	Lugo	Terra Cha	Muras (San Pedro)	CEIP de Muras	Pública	Normal
3	799	Lugo	Terra Cha	Xermade (Santa María)	CEIP de Xermade	Pública	Normal
1	803	Lugo	Terra Cha	Vilalba (Santa María)	CEIP Antonio Insua Bermúdez	Pública	Normal
2	805	Lugo	Terra Cha	Vilalba (Santa María)	EEI de Vilalba	Pública	Normal
2	808	Lugo	Terra Cha	Pastoriza (O Salvador)	CEIP O Salvador	Pública	Normal
1	825	Lugo	Chantada	Carballo (San Tomé)	CPI San Tomé do Carballo	Pública	Normal
5	827	Lugo	Chantada	Chantada	CEIP Xoán de Requeixo	Pública	Normal
4	828	Lugo	Chantada	Chantada	EEI de Chantada	Pública	Normal
2	829	Lugo	Chantada	San Mamede De Lousada (San Mamede)	CEIP Xosé Luís Taboada	Pública	Normal
1	833	Lugo	Terra de Lemos	Bóveda (San Martiño)	CEIP Rosalía de Castro	Pública	Normal
1	836	Lugo	Terra de Lemos	Arroxo (San Martiño)	CEIP Virxe do Carne	Pública	Normal
2	840	Lugo	Sarria	Paradela (San Miguel)	CEIP San Miguel	Pública	Normal
2	843	Lugo	Sarria	Triacastela (Santiago)	CEIP Eduardo Cela Vila	Pública	Normal
5	850	Lugo	Lugo	Lugo	CPR Divina Pastora	Privada	Normal
1	852	Lugo	Lugo	Lugo	CPR Divino Maestro	Privada	Normal
1	855	Lugo	Lugo	Lugo	CPR La Inmaculada	Privada	Normal
2	859	Lugo	Terra de Lemos	Monforte de Lemos	CPR Padres Escolapios	Privada	Normal

Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
4	866	Ourense	O carballiño	O Carballiño (San Cibrao)	CEIP Calvo Sotelo	Pública	Normal
3	869	Ourense	O carballiño	Cea (San Cristovo)	CPI Virxe da Saleta	Pública	Normal
1	870	Ourense	O carballiño	Amarante (Santa María)	EEI de Dacón	Pública	Normal
1	873	Ourense	O carballiño	Xuencos (Santa María)	CEIP Nosa Señora de Xuencos	Pública	Normal
1	875	Ourense	O Ribeiro	Leiro (San Pedro)	CEIP Emilia Pardo Bazán	Pública	Normal
2	877	Ourense	O Ribeiro	Carballeda (San Miguel)	CEIP Pena Corneira	Pública	Normal
1	880	Ourense	O Ribeiro	Ribadavia (San Domingos De Fóra)	CPI Tomás de Lemos	Pública	Normal
2	884	Ourense	Terra de Celanova	Cartelle (Santa María)	CEIP San Marcos	Pública	Normal
3	889	Ourense	Terra de Celanova	Crespos (San Xoán)	CPI de Padrenda-Crespos	Pública	Normal
1	895	Ourense	Ourense	Ourense	CEIP As Mercedes	Pública	Normal
1	908	Ourense	Ourense	Amoeiro (Santa María)	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Pública	Normal
2	923	Ourense	A Limia	Sandiás (Santo Estevo)	CEIP de Sandiás	Pública	Normal
1	924	Ourense	A Limia	Vilar De Santos (San Xoán)	EEI de Vilar de Santos	Pública	Normal
2	931	Ourense	A Limia	Sarreaus (San Salvador)	CEIP de Sarreaus	Pública	Normal
3	939	Ourense	Terra de Trives	A Pobra De Trives (Santo Cristo Da Misericordia)	CEIP Manuel Bermúdez Couso	Pública	Normal
1	942	Ourense	Valdeorras	O Barco (San Amaro)	CEIP Condessa de Fenosa	Pública	Normal
4	944	Ourense	Valdeorras	O Barco (San Amaro)	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Pública	Normal
2	950	Ourense	Valdeorras	O Bolo (Santa María)	CEIP do Bolo	Pública	Normal
1	953	Ourense	Viana	Viana Do Bolo (Santa María)	CEIP Bibei	Pública	Normal
1	962	Ourense	Verín	Oímbra (Santa María)	CEIP de Oímbra	Pública	Normal
3	964	Ourense	Verín	Albarelos (Santiago)	CRA de Monterrei	Pública	Normal
2	965	Ourense	Verín	Cualedro (Santa María)	CEIP Vicente Risco	Pública	Normal
1	968	Ourense	O carballiño	O Carballiño (San Cibrao)	CPR Sagrado Corazón	Privada	Normal
2	971	Ourense	Ourense	Ourense	CPR Santo Ángel	Privada	Normal
2	972	Ourense	Ourense	Ourense	CPR Concepción Arenal	Privada	Normal
1	973	Ourense	Ourense	Ourense	CPR Maria Auxiliadora	Privada	Normal
1	977	Ourense	Ourense	Ourense	CPR Santa Maria	Privada	Normal
2	995	Ourense	Valdeorras	A Rúa De Valdeorras (Santo Estevo)	CPR Pablo VI Fátima	Privada	Normal
3	1004	A Coruña	Arzúa	Boimorto (Santiago)	CPI Armando Cotarelo Valledor	Pública	
3	1012	A Coruña	Betanzos	Santa María De Lurdes (Santa María)	CEIP de Curtis	Pública	
1	1030	A Coruña	Eume	Pontedeume (Santiago)	CEIP Couceiro Freijomil	Pública	
2	1034	A Coruña	Sar	Rois (San Mamede)	CPI dos Dices	Pública	
1	1039	A Coruña	Arzúa	Touro (San Xoán)	CPI de Fonte-Díaz	Pública	
1	1050	A Coruña	Arzúa	Gonzar (Santa María)	EEI Gonzar	Pública	
2	1051	A Coruña	Ordes	Xanceda (San Salvador)	CPI de Xanceda	Pública	
3	1054	A Coruña	Eume	A Capela (Santiago)	CEIP Mosteiro de Caaveiro	Pública	
1	1057	A Coruña	Sar	Herbón (Santa María)	EEI de Herbón	Pública	
3	1061	A Coruña	Ordes	Cabaleiros (San Xián)	CPI Pecalama	Pública	
1	1062	A Coruña	Betanzos	San Pantaleón Das Viñas (San Pantaleón)	EEI de Viñas	Pública	
2	1063	A Coruña	Betanzos	Vilarraso (San Lourenzo)	CEIP da Castellana	Pública	
1	1069	A Coruña	Eume	As Pontes De García Rodríguez (Santa María)	CPI Monte Caxado	Pública	
1	1072	A Coruña	Betanzos	Santa María De Ois (Santa María)	EEI de Fontelo	Pública	
2	1074	A Coruña	Ferrol	Doniños (San Román)	CEIP A Laxe	Pública	
2	1075	A Coruña	Eume	Andrade (San Martiño)	CEIP de Andrade	Pública	

Numero	Centro	Provincia	Comarca	Localidade	Nome	Titularidade	TipoCentro
6	1077 A Coruña	Ordes	Ordes (Santa María)	CEIP Campomaior	Pública		

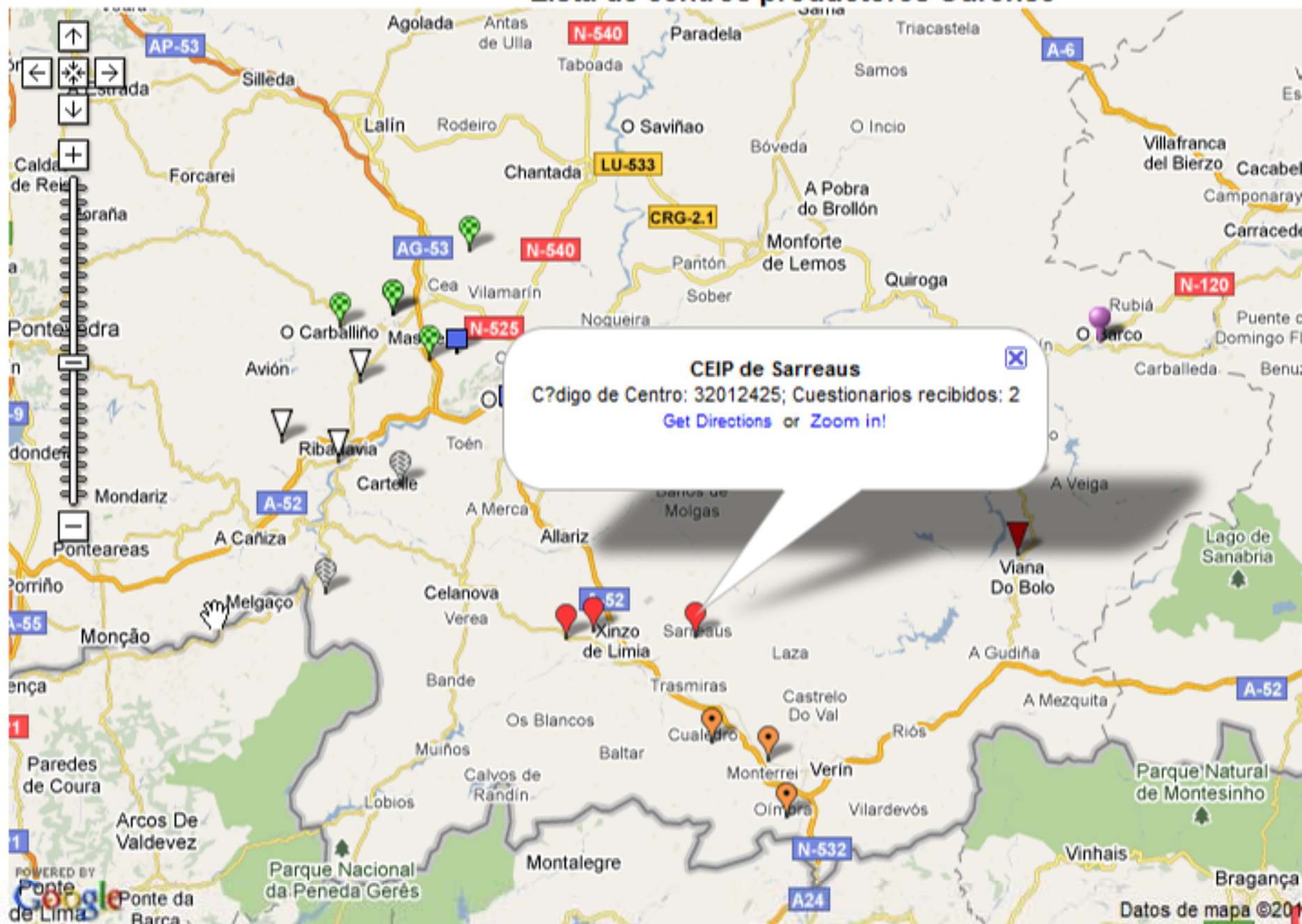
Lista de centros productores Pontevedra

-  A Paradanta (1)
-  Caldas (2)
-  Deza (5)
-  O Baixo Miño (13)
-  O Condado (3)
-  O Morrazo (5)
-  O Salnés (1)
-  Pontevedra (17)
-  Tabairós (4)
-  Vigo (39)



Lista de centros produtores Ourense

-  A Limia (3)
-  O carballiño (5)
-  O Ribeiro (3)
-  Ourense (6)
-  Terra de Celanova (2)
-  Terra de Trives (1)
-  Valdeorras (4)
-  Verín (3)
-  Viana (1)



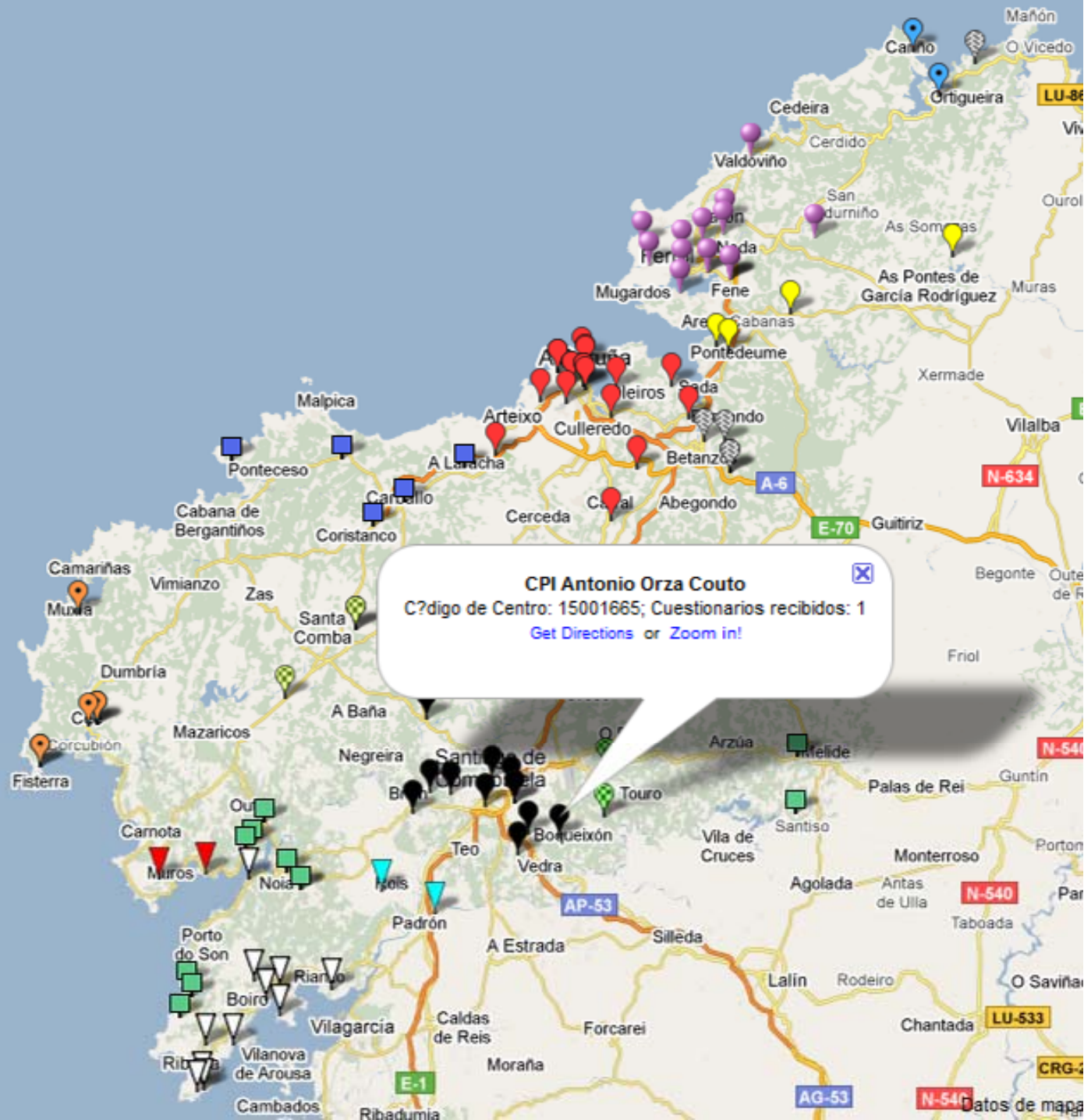
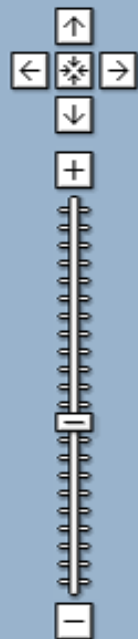
Lista de centros productores Lugo

-  A mariña Central (8)
-  A mariña Occidental (8)
-  A mariña Oriental (3)
-  Chantada (4)
-  Lugo (8)
-  Os Ancares (3)
-  Sarria (2)
-  Terra Cha (5)
-  Terra de Lemos (3)







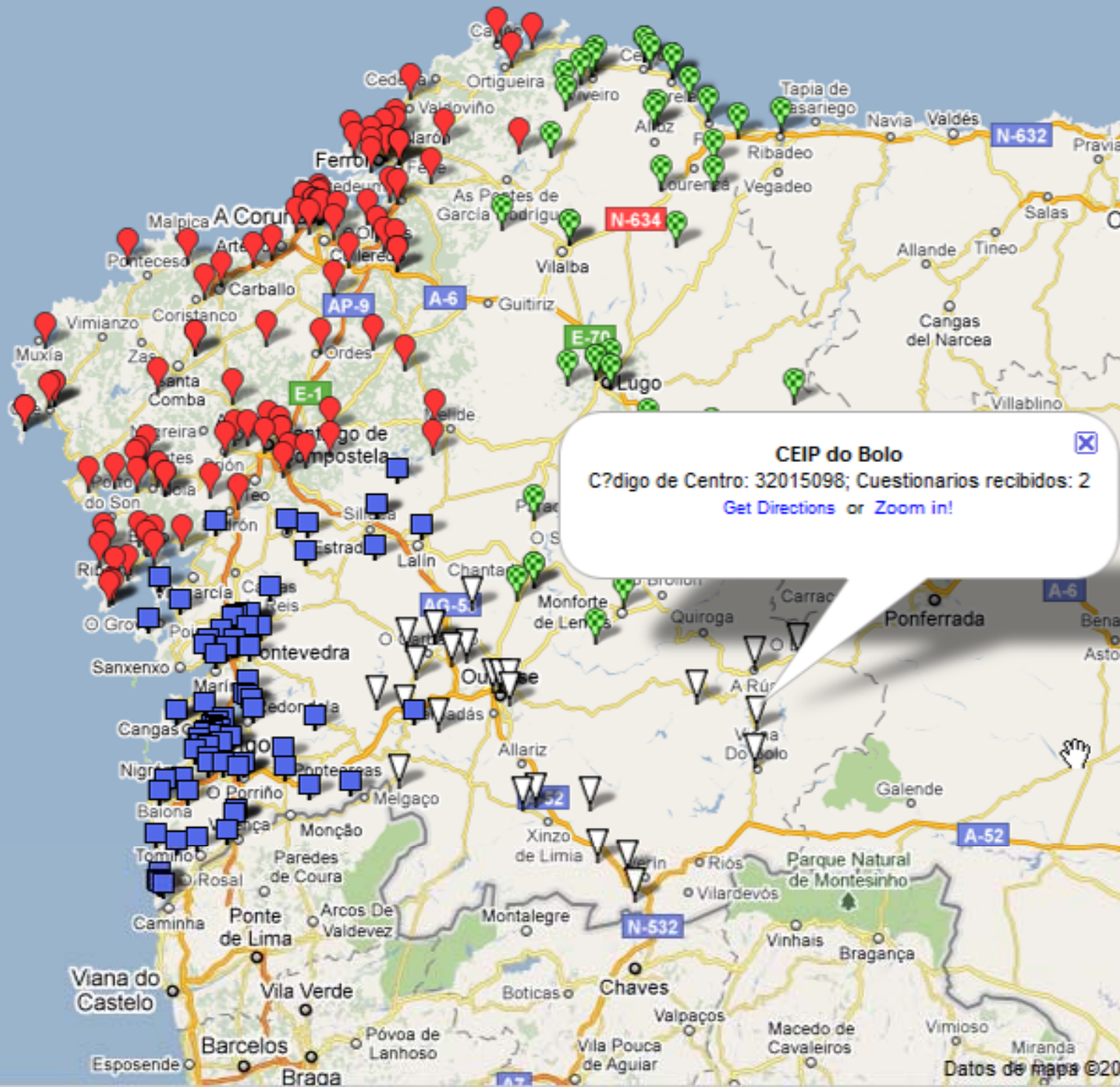
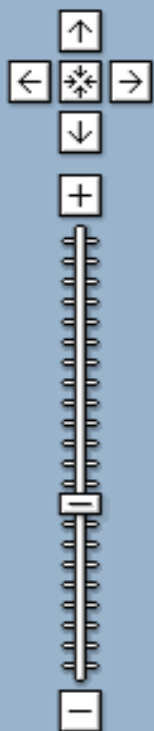
Lista de centros productores - A Coruña

-  A Coruña (19)
-  Arzúa (3)
-  Barbanza (11)
-  Bergantiños (5)
-  Betanzos (5)
-  Eume (4)
-  Ferrol (15)
-  Fisterra (6)
-  Muros (2)
-  Noia (9)
-  Ordes (3)
-  Ortegal (2)
-  Santiago (12)
-  Sar (2)
-  T. de Melide (2)
-  Xallas (3)



Lista de centros productores

-  A Coruña (103)
-  Lugo (44)
-  Ourense (28)
-  Pontevedra (90)



Numero	Titularidade	TítuloCentro	TipoCentro	Codigo	Nome	Sexo	SituaciónAdministrativa	ActividadDocente	P07_OtrosContidos-funcions	P07_Procesada	Comarca	GrupoComarcal	Provincia	P08_AnosNoColexio	P09_Anos EM en EI	Grupoldade	P02_Idade	Id	
409-1	Pública	CEIP	Normal	36017661	CEIP Praza de Barcelos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Pontevedra	Costeira Urbana	Pontevedra	5	17-41-50		42	423	
414-1	Pública	Unidades	Normal	36020489	EEl de Lusuñños	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Pontevedra	Costeira Urbana	Pontevedra	13	13 >=51		52	424	
724-1	Pública	CEIAE	ESPECIAL	36010733	CEE Saladino Cortizo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Musical	Titora do grupo de tránsito á vida adulta		Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	1	13-40-40		35	425	
866-1	Pública	CEIP	Normal	32002951	CEIP Calvo Sotelo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	1	5-41-50		43	426	
866-2	Pública	CEIP	Normal	32002951	CEIP Calvo Sotelo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	30	>=51		60	427	
866-4	Pública	CEIP	Normal	32002951	CEIP Calvo Sotelo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	1	28-33		33	429	
869-1	Pública	CPI	Normal	32012103	CPI Virxe da Saleta	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	titor 6º EP :matemáticas, coñecemento do medio, plástica			Interior Semiurbana	Ourense	13	14-41-50		45	430	
869-2	Pública	CPI	Normal	32012103	CPI Virxe da Saleta	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	2	7-28-33		32	431	
869-3	Pública	CPI	Normal	32012103	CPI Virxe da Saleta	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	1	4-28-33		31	432	
870-1	Pública	Unidades	Normal	32014963	EEl de Dacón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	20	41-50		50	433	
873-1	Pública	CEIP	Normal	32002122	CEIP Nosa Señora de Xuvencos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	titora en 2º ciclo EP			Interior Semiurbana	Ourense	1	2-28-33		30	434	
875-1	Pública	CEIP	Normal	32009900	CEIP Emilia Pardo Bazán	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Musical	mestre de galego (3º ciclo); mestre de plástica no 1º ciclo; director		O Ribeiro	Interior Semiurbana	Ourense	12	12-41-50		49	435	
877-1	Pública	CEIP	Normal	32015926	CEIP Pena Corneira	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	prof. Coñecemento do medio (4º, 5º, 6º); encargado comedor comedor escolar e secretario do consello escolar		O Ribeiro	Interior Semiurbana	Ourense	10	4-41-50		50	436	
877-2	Pública	CEIP	Normal	32015906	CEIP Pena Corneira	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			O Ribeiro	Interior Semiurbana	Ourense	1	21-27		27	437	
880-1	Pública	CPI	Normal	32011305	CPI Tomás de Lemos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil	Ed. Musical; Mestra de TIC	EM	O Ribeiro	Interior Semiurbana	Ourense	2	1-41-50		45	438	
884-1	Pública	CEIP	Normal	32003059	CEIP San Marcos	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Matemáticas (1º ciclo EP); coñecemento do medio (3º Ciclo EP); dirección		Outras Materias	Terra de Celanova	Interior rural	Ourense	2	9-34-40		35	439
884-2	Pública	CEIP	Normal	32003059	CEIP San Marcos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	coordinación de biblioteca		Coordinación	Terra de Celanova	Interior rural	Ourense	1	1-28-33		30	440
889-1	Pública	CPI	Normal	32015177	CPI de Padrenda-Crespos	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical	titoria 3º EP		Titoria	Terra de Celanova	Interior rural	Ourense	2	2-34-40		34	441
889-2	Pública	CPI	Normal	32015177	CPI de Padrenda-Crespos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	coordinadora de infantil		Coordinación	Terra de Celanova	Interior rural	Ourense	4	9-28-33		33	442
889-3	Pública	CPI	Normal	32015177	CPI de Padrenda-Crespos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			Coordinación	Terra de Celanova	Interior rural	Ourense	1	4-28-33		29	443
895-1	Pública	CEIP	Normal	32009165	CEIP As Mercedes	Muller	Outra Situación	Mestre de Educación Infantil	Inglés en 4 e 5 anos; Coordinadora de EI		Coordinación	Ourense	Interior Urbana	Ourense	1	0-41-50		49	444
908-1	Pública	CEIP	Normal	32000356	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titor (3º ciclo)		Titoria	Ourense	Interior Urbana	Ourense	1	14 >=51		51	445
923-1	Pública	CEIP	Normal	32016042	CEIP de Sandiás	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Matemáticas, lingua e coñecemento do medio (2º ciclo EP)		Outras Materias	A Limia	Interior Semiurbana	Ourense	2	8-34-40		36	446
923-2	Pública	CEIP	Normal	32016042	CEIP de Sandiás	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Encargada do comedor escolar		Encargado do comedor escolar	A Limia	Interior Semiurbana	Ourense	2	12-41-50		44	447
924-1	Pública	Unidades	Normal	32014227	CEIP de Vilar de Santos	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Limia	Interior Semiurbana	Ourense	1	9-34-40		36	448	
931-1	Pública	CEIP	Normal	32012425	CEIP de Sarreaus	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical	Encargada de comedor		Encargado do comedor escolar	A Limia	Interior Semiurbana	Ourense	1	3-28-33		33	449
931-2	Pública	CEIP	Normal	32012425	CEIP de Sarreaus	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			A Limia	Interior Semiurbana	Ourense	1	2-28-33		33	450	
968-1	Privada	CPR	Normal	32002973	CPR Sagrado Corazón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	5	5-28-33		31	451	
939-1	Pública	CEIP	Normal	32010601	CEIP Manuel Bermúdez Couso	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil	mestre de educación plástica		Outras Materias	Terra de Trives	Interior rural	Ourense	1	1-21-27		23	452
939-2	Pública	CEIP	Normal	32010601	CEIP Manuel Bermúdez Couso	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			Terra de Trives	Interior rural	Ourense	1	7		47	453	
939-3	Pública	CEIP	Normal	32010601	CEIP Manuel Bermúdez Couso	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Terra de Trives	Interior rural	Ourense	1	10-34-40		31	454	
971-1	Privada	CPR	Normal	32008410	CPR Santo Ángel	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ourense	Interior Urbana	Ourense	7	7-28-33		33	455	
971-2	Privada	CPR	Normal	32008410	CPR Santo Ángel	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ourense	Interior Urbana	Ourense	20	20-41-50		42	456	
942-1	Pública	CEIP	Normal	32015116	CEIP Condessa de Fenhosa	Home	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	1	5-34-40		34	457	
972-1	Privada	CPR	Normal	32008446	CPR Concepción Arenal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ourense	Interior Urbana	Ourense	15	15-34-40		36	458	
972-2	Privada	CPR	Normal	32008446	CPR Concepción Arenal	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Actividades extraescolares		Outros	Ourense	Interior Urbana	Ourense	9	7-34-40		36	459
866-3	Pública	CEIP	Normal	32002951	CEIP Calvo Sotelo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	mestra de apoio: imparte actividades de infantil, de música e de psicomotricidade		Apoio	O carballiño	Interior Semiurbana	Ourense	1	1-28-33		32	428
944-2	Pública	CEIP	Normal	32001671	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	3	28-33		31	460	
944-3	Pública	CEIP	Normal	32001671	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinadora de Ciclo; encargada de Biblioteca		Coordinación	Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	2	0-28-33		31	461
944-4	Pública	CEIP	Normal	32001671	CEIP Ramón Otero Pedrayo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Apoio a Infantil; música e Psicomotricidade		Apoio	Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	20	1-41-50		44	462
973-1	Privada	CPR	Normal	32008458	CPR Maria Auxiliadora	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinadora EI		Coordinación	Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	4	6-21-27		27	463
977-1	Privada	CPR	Normal	32008604	CPR Santa Maria	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ourense	Interior Urbana	Ourense	8	8-34-40		34	464	
995-1	Privada	CPR	Normal	32020631	CPR Pablo VI Fátima	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	29	29-41-50		50	466	
995-2	Privada	CPR	Normal	32020631	CPR Pablo VI Fátima	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	24	24-41-50		44	467	
950-1	Pública	CEIP	Normal	32015098	CEIP de Bolo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	1	3-41-50		43	468	
950-2	Pública	CEIP	Normal	32015098	CEIP de Bolo	Home	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical			Valdeorras	Interior Semiurbana	Ourense	1	3-28-33		30	469	
953-1	Pública	CEIP	Normal	32013661	CEIP Bibeí	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Apoio a Infantil: dinamizadora da convivencia; música en infantil		Apoio	Viana	Interior rural	Ourense	1	1-41-50		44	470
962-1	Pública	CEIP	Normal	32008173	CEIP de Olimbra	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Lenguas castelana; lingua galega; coñecemento do medio		Outras Materias	Verín	Interior Semiurbana	Ourense	2	4-28-33		29	471
964-1	Pública	CRA	Normal	32020801	CRA de Montreir	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			Verín	Interior Semiurbana	Ourense	1	28-33		29	472	
964-2	Pública	CRA	Normal	32020801	CRA de Montreir	Home	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical			Verín	Interior Semiurbana	Ourense	1	2-28-33		31	473	
964-3	Pública	CRA	Normal	32020801	CRA de Montreir	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Verín	Interior Semiurbana	Ourense	4	3-4-40		32	474	
965-1	Pública	CEIP	Normal	32004398	CEIP Vicente Risco	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Musical	titor		Coordinación	Verín	Interior Semiurbana	Ourense	3	6-28-33		32	475
965-2	Pública	CEIP	Normal	32004398	CEIP Vicente Risco	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			Verín	Interior Semiurbana	Ourense	1	1-28-33		31	476	
728-1	Pública	Unidades	Normal	27013569	EEl de Vieiro	Home	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical	Mestre de lingua estranxeira		Outras Materias	A mariña Occidental	Costeira Rural	Lugo	1	1-28-33		30	477
827-1	Pública	CEIP	Normal	27003126	CEIP Xoán de Requeixo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Chantada	Interior rural	Lugo	15	16-41-50		48	478	
827-2	Pública	CEIP	Normal	27003126	CEIP Xoán de Requeixo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Chantada	Interior rural	Lugo	20	22-41-50		50	479	
827-3	Pública	CEIP	Normal	27003126	CEIP Xoán de Requeixo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Chantada	Interior rural	Lugo	34	34-40		34	480	
827-4	Pública	CEIP	Normal	27003126	CEIP Xoán de Requeixo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Chantada	Interior rural	Lugo	3	41-50		50	481	
827-5	Pública	CEIP	Normal	27003126	CEIP Xoán de Requeixo	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil	Coordinación actividades complementarias e extraescolares		Coordinación	Chantada	Interior rural	Lugo	1	21-27		27	482
729-1	Pública	CEIP	Normal	27013387	CEIP Antonio Pedrosa Latas	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			A mariña Occidental	Costeira Rural	Lugo	12	12-41-50		48	483	
730-1	Pública	CEIP	Normal	27016406	CEIP de Covas	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	maestra de apoio en ed. infantil. Mestra de Psicomotricidade		Apoio	A mariña Occidental	Costeira Rural	Lugo	1	1-34-40		40	484
825-1	Pública	CPI	Normal	27012504	CPI San Tomé do Carballo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Chantada	Interior rural	Lugo	2	10		41	485	
828-1	Pública	Unidades	Normal	27013971	EEl de Chantada	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Chantada	Interior rural	Lugo	1	10-34-40		35	486	
828-2	Pública	Unidades	Normal	27013971	EEl de Chantada	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Chantada	Interior rural	Lugo	17	17-41-50		41	487	
828-3	Pública	Unidades	Normal	27013971	EEl de Chantada	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira												

Numero	Titularidade	TítuloCentro	TipoCentro	Código	Nome	Sexo	SituaciónAdministrativa	ActividadDocente	P07_OtrosContidos-funcions	P07_Procesada	Comarca	GrupoComarca	Provincia	P08_AnosNoColexio	P09_Anos EM en EI	Grupoldade	P02_Idade	Id
101-7	Pública	CEIP	Normal	15011981	CEIP José María Lage	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	secretaría	Secretaría	Costeira Rural	A Coruña	A Coruña	19		41-50		49 103
107-1	Pública	Unitarias	Normal	15020714	EEl de Larín de Arriba	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Mestra de EI e EP. Imparte todas as áreas, agás lingua inglesa	Outras Materias	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	23		25 >=51		58 104
108-1	Pública	CEIP	Normal	15000569	CEIP San Xosé Obreiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	0		1-21-27		25 105
113-1	Pública	CRA	Normal	15032561	CRA de Bergondo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Mestre de TIC	Outras Materias	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		15-41-50		41 106
113-2	Pública	CRA	Normal	15032561	CRA de Bergondo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		15-41-50		39 107
113-3	Pública	CRA	Normal	15032561	CRA de Bergondo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	12		15-41-50		48 108
114-1	Pública	CEIP	Normal	15025554	CEIP Emilio González López	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Dirreción. Dinamizadora da Biblioteca coordinadora de Normalización	Coordinación	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	3		8-41-50		44 109
118-1	Pública	CEIP	Normal	15032426	CEIP do Graxal II	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Apoyo Infantil, Música e Psicomotricidade.	Apoyo	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		0-41-50		44 110
118-2	Pública	CEIP	Normal	15032426	CEIP do Graxal II	Home	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical	Ed. Musical Infantil e Primaria. Titor de 1º EP.	Toría	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		6-28-33		31 111
124-1	Pública	Unitarias	Normal	15003029	EEl de Herves	Muller	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil	Ed. Primaria en 1º Ciclo	Outras Materias	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	2		1-28-33		29 112
135-1	Pública	CEIP	Normal	15014881	CEIP de Sada	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		41-50		42 113
135-2	Pública	CEIP	Normal	15014881	CEIP de Sada	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		>=51		60 114
135-3	Pública	CEIP	Normal	15014881	CEIP de Sada	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	12		24 >=51		52 115
136-1	Pública	CEIP	Normal	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		8-34-40		34 116
136-2	Pública	CEIP	Normal	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		19-41-50		49 117
136-3	Pública	CEIP	Normal	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	4		4-41-50		45 118
136-4	Pública	CEIP	Normal	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		2-34-40		34 119
136-5	Pública	CEIP	Normal	15025670	CEIP Isidro Parga Pondal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		41-50		48 120
150-1	Pública	CEIP	Normal	15027241	CEIP Juan Fernández Latorre	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil	Profesora de Apoyo	Apoyo	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		4 >=51		56 121
150-2	Pública	CEIP	Normal	15027241	CEIP Juan Fernández Latorre	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		41-50		44 122
150-3	Pública	CEIP	Normal	15027241	CEIP Juan Fernández Latorre	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	17		>=51		57 123
156-1	Pública	CEIP	Normal	15005014	CEIP Raquel Camacho	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	4		16-41-50		43 124
156-2	Pública	CEIP	Normal	15005014	CEIP Raquel Camacho	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	17		>=51		56 125
156-3	Pública	CEIP	Normal	15005014	CEIP Raquel Camacho	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	2		11-41-50		48 126
156-4	Pública	CEIP	Normal	15005014	CEIP Raquel Camacho	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	20		41-50		43 127
158-1	Pública	CEIP	Normal	15025037	CEIP Sagrada Familia	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	6		41-50		48 128
158-2	Pública	CEIP	Normal	15025037	CEIP Sagrada Familia	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	11		20 >=51		59 129
158-3	Pública	CEIP	Normal	15025037	CEIP Sagrada Familia	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		11 >=51		56 130
158-4	Pública	CEIP	Normal	15025037	CEIP Sagrada Familia	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinadora de EI, Coordinadora de Biblioteca	Coordinación	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		9-41-50		49 131
159-1	Pública	CEIP	Normal	15021548	CEIP Sal Lenca	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	4		20-41-50		44 132
159-2	Pública	CEIP	Normal	15021548	CEIP Sal Lenca	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Lingua Galega (6º), Matemáticas (6º), Plástica (6º) e Alternativa (1º)	Coordinación	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	8		20 >=51		53 133
160-1	Pública	CEIP	Normal	15021792	CEIP Sagrado Torres	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		41-50		43 134
161-1	Pública	CEIP	Normal	15025025	CEIP San Francisco Javier	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	3		15-41-50		45 136
161-2	Pública	CEIP	Normal	15025025	CEIP San Francisco Javier	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	21		12 >=51		60 137
161-3	Pública	CEIP	Normal	15025025	CEIP San Francisco Javier	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	12		30 >=51		54 138
161-4	Pública	CEIP	Normal	15025025	CEIP San Francisco Javier	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	3		13 >=51		53 139
162-1	Pública	CEIP	Normal	15005701	CEIP San Pedro de Visma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		0-41-50		48 140
162-2	Pública	CEIP	Normal	15005701	CEIP San Pedro de Visma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		>=51		55 141
162-4	Pública	CEIP	Normal	15005701	CEIP San Pedro de Visma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	18		5 >=51		60 143
164-1	Pública	CEIP	Normal	15021536	CEIP Víctor López Seoane	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Musical			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		2-28-33		30 144
164-2	Pública	CEIP	Normal	15021536	CEIP Víctor López Seoane	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		0-41-50		43 145
164-4	Pública	CEIP	Normal	15021536	CEIP Víctor López Seoane	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	12		>=51		52 147
164-5	Pública	CEIP	Normal	15021536	CEIP Víctor López Seoane	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		>=51		54 148
165-1	Pública	CEIP	Normal	15024902	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil	Apoyo	Apoyo	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		0-28-33		33 149
165-3	Pública	CEIP	Normal	15024902	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	4		41-50		44 151
165-4	Pública	CEIP	Normal	15024902	CEIP Wenceslao Fernández Flórez	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	1		41-50		45 152
167-1	Pública	CEIP	Normal	15015238	CEIP Barré de la Maza	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Coordinación 1º Ciclo EP	Coordinación	Xallas	Interior rural	A Coruña	2		4-21-27		27 153
167-2	Pública	CEIP	Normal	15015238	CEIP Barré de la Maza	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Xallas	Interior rural	A Coruña	2		4-28-33		32 154
167-4	Pública	CEIP	Normal	15015238	CEIP Barré de la Maza	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Xallas	Interior rural	A Coruña	2		2-28-33		32 156
258-1	Privada	CPR	Normal	15001112	CPR Nuestra Señora del Carmen	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	4		1-28-33		29 214
259-1	Privada	CPR	Normal	15001461	CPR Sagrada Familia	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Barbanza	Costeira Semiurbana	A Coruña	10		10-28-33		33 215
259-2	Privada	CPR	Normal	15001461	CPR Sagrada Familia	Muller	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			Barbanza	Costeira Semiurbana	A Coruña	4		4-21-27		27 216
274-1	Privada	CPR	Normal	15004480	CPR Peñarredonda	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Musical	tora	Toría	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	4		12-28-33		33 217
281-1	Privada	CPR	Normal	15004782	CPR La Grande Obra de Atocha	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Pacios de Comedor	Encargado do comedor escolar	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	6		6-28-33		30 218
281-2	Privada	CPR	Normal	15004782	CPR La Grande Obra de Atocha	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Actividades extraescolares: manualidades, contactos...	Outros	A Coruña	Costeira Urbana	A Coruña	5		28-33		33 219
292-1	Privada	CPR	Normal	15006511	CPR Santa Juana de Lestonnac	Muller	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	3		1-28-33		32 220
292-2	Privada	CPR	Normal	15006511	CPR Santa Juana de Lestonnac	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	29		26 >=51		54 221
298-1	Privada	CPR	Normal	15007230	CPR Ntra. Sra. del Carmen	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Fisterra	Costeira Rural	A Coruña	22		22-41-50		48 222
298-2	Privada	CPR	Normal	15007230	CPR Ntra. Sra. del Carmen	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Fisterra	Costeira Rural	A Coruña	20		20-41-50		44 223
300-1	Privada	CPR	Normal	15010071	CPR Jorge Juan	Muller	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	3		3-34-40		40 224
300-2	Privada	CPR	Normal	15010071	CPR Jorge Juan	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	9		9-34-40		35 225
301-1	Privada	CPR	Normal	15010137	CPR Ayala	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	encargado do comedor escolar	Encargado do comedor escolar	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	12		12-28-33		33 226
301-2	Privada	CPR	Normal	15010137	CPR Ayala	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	5		5-28-33		28 227
309-1	Privada	CPR	Normal	15014349	CPR Sagrado Corazón de Jesús	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Barbanza	Costeira Semiurbana	A Coruña	24		24-28-33		24 228
315-1	Privada	CPR	Normal	15015378	CPR Compañía de María	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil	Colaborador en festivais e celebracións do colexio	Outros	Santiago	Costeira Urbana	A Coruña	3		3-34-40		34 229
321-1	Privada	CPR	Normal	15015548	CPR Divino Maestro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical	Mestra de música en Ed. Secundaria, Apoyo pedagoxico	EM	Santiago	Interior Urbana	A Coruña					

Numero	Titularidade	TítuloCentro	TipoCentro	Código	Nome	Sexo	SituaciónAdministrativa	ActividadDocente	P07_OutrosContidos-funcions	P07_Procesada	Comarca	GrupoComarcal	Provincia	P08_AnosNoColexio	P09_Anos EM en EI	Grupoldade	P02_Idade	Id
764-3	Pública	CEIP	Normal	27016467	CEIP Menéndez y Pelayo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Coordinadora de Ciclo	Coordinación	Lugo	Interior Urbana	Lugo	20 41-50	1	20 41-50	42	545
782-1	Pública	CPI	Normal	27002249	CPI de Castrovéde	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Mestra de plástica en varios grupos de primaria e música a todos os de EP	Outros	Lugo	Interior Urbana	Lugo	6 >=51	12	6 >=51	54	546
803-1	Pública	CEIP	Normal	27013338	CEIP Antonio Insua Bermúdez	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Xefatura de estudos	Xefatura de estudos	Terra Cha	Interior Semiurbana	Lugo	14 >=51	18	14 >=51	54	547
783-1	Pública	CEIP	Normal	27014847	CEIP do Corgo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Lugo	Interior Urbana	Lugo	30 >=51	6	30 >=51	52	548
783-2	Pública	CEIP	Normal	27014847	CEIP do Corgo	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical			Lugo	Interior Urbana	Lugo	1 34-40	1	1 34-40	37	549
805-1	Unitarias	CEIP	Normal	27014094	CEIP de Vialba	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Terra Cha	Interior Semiurbana	Lugo	27 >=51	7	27 >=51	59	550
805-2	Pública	Unitarias	Normal	27014094	EI de Vialba	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Terra Cha	Interior Semiurbana	Lugo	27 >=51	24	27 >=51	64	551
787-1	Pública	CEIP	Normal	27002584	CEIP Virxe do Carme	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	20 41-50	20	20 41-50	43	552
787-2	Pública	CEIP	Normal	27002584	CEIP Virxe do Carme	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	15 41-50	15	15 41-50	44	553
787-3	Pública	CEIP	Normal	27002584	CEIP Virxe do Carme	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	13 >=51	17	13 >=51	55	554
808-1	Pública	CEIP	Normal	27009608	CEIP O Salvador	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Coñecemento do medio (6º primaria); coordinadora biblioteca escolar	Coordinación	Terra Cha	Interior Semiurbana	Lugo	11 >=51	11	11 >=51	53	555
808-2	Pública	CEIP	Normal	27009608	CEIP O Salvador	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Terra Cha	Interior Semiurbana	Lugo	38 34-40	1	38 34-40	38	556
788-1	Pública	CEIP	Normal	27015751	CEIP Vista Alegre	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	xefatura de estudos	Xefatura de estudos	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	11 41-50	11	11 41-50	49	557
791-1	Pública	CEIP	Normal	27004519	CEIP Fondo Nois	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	xefatura de estudos	Xefatura de estudos	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	8 34-40	3	8 34-40	37	558
792-1	Pública	Unitarias	Normal	27014355	EI de Vilaronte	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil	Dirección; xefe de estudos; secretaría	Direción	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	1 21-27	1	1 21-27	25	559
793-1	Pública	CEIP	Normal	27012826	CEIP Santa María do Valadouro	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Dirección; Informática	Direción	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	14 >=51	24	14 >=51	52	560
794-1	Pública	CEIP	Normal	27013922	CEIP do Castro de Ouro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Matemáticas e coñecemento do medio (3º Ciclo EP)	Outras Materias	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	9 41-50	9	9 41-50	44	561
797-1	Pública	Unitarias	Normal	27013923	EI Sarto Adrao	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil	Responsable de centro	Responsable do centro	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	1 28-33	1	1 28-33	29	533
794-2	Pública	CEIP	Normal	27013922	CEIP de Castro de Ouro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	21-27	1	21-27	26	562
794-3	Pública	CEIP	Normal	27013922	CEIP de Castro de Ouro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	21-27	1	21-27	22	563
795-1	Pública	CEIP	Normal	27006954	CEIP Álvaro Cunzeiro Mora	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	14 34-40	1	14 34-40	40	564
795-2	Pública	CEIP	Normal	27006954	CEIP Álvaro Cunzeiro Mora	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	4 41-50	4	4 41-50	42	565
795-3	Pública	CEIP	Normal	27006954	CEIP Álvaro Cunzeiro Mora	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil	Proxecto Plan Lector	Outros	A mariña Central	Costeira Rural	Lugo	5 28-33	5	5 28-33	33	566
1004-1	Pública	CPI	Normal	15001239	CPI Armando Cotarelo Valledor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			Arzúa	Interior rural	A Coruña	3 28-33	3	3 28-33	33	567
1004-3	Pública	CPI	Normal	15001239	CPI Armando Cotarelo Valledor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			Arzúa	Interior rural	A Coruña	1 34-40	35	1 34-40	35	568
1012-1	Pública	CEIP	Normal	15005932	CEIP de Curtis	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	3 28-33	1	3 28-33	30	570
1012-2	Pública	CEIP	Normal	15005932	CEIP de Curtis	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	5 71	1	5 71	30	571
1012-3	Pública	CEIP	Normal	15005932	CEIP de Curtis	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	12 41-50	6	12 41-50	45	572
1030-1	Pública	CEIP	Normal	15013503	CEIP Couceiro Freijomil	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Eume	Costeira Rural	A Coruña	28-33	1	28-33	32	573
1034-1	Pública	CPI	Normal	15014738	CPI dos Dices	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titoría de 2º EP	Titoría	Sar	Interior Semiurbana	A Coruña	15 34-40	3	15 34-40	39	574
1034-2	Pública	CPI	Normal	15014738	CPI dos Dices	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Sar	Interior Semiurbana	A Coruña	40 576	1	40 576	38	575
1039-1	Pública	CPI	Normal	15017880	CPI de Fonte-Díaz	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Arzúa	Interior rural	A Coruña	6 34-40	3	6 34-40	38	576
1050-1	Pública	Unitarias	Normal	15020611	EI Gonzar	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil	Responsable dunha Unidade de E. Infantil	Responsable do centro	Arzúa	Interior rural	A Coruña	10 34-40	1	10 34-40	39	577
1051-1	Pública	CPI	Normal	15020854	CPI de Xanceda	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	9 41-50	1	9 41-50	42	578
1051-2	Pública	CPI	Normal	15020854	CPI de Xanceda	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	3 41-50	3	3 41-50	42	579
1054-1	Pública	CEIP	Normal	15020969	CEIP Mosteiro de Caaveiro	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Membro das TIC	Outros	Eume	Costeira Rural	A Coruña	1 28-33	1	1 28-33	32	580
1054-3	Pública	CEIP	Normal	15020969	CEIP Mosteiro de Caaveiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Eume	Costeira Rural	A Coruña	9 34-40	4	9 34-40	37	582
1057-1	Pública	Unitarias	Normal	15021040	CEIP Herbas	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Responsable de menos de 3 Unidades	Responsable do centro	Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	15 34-40	4	15 34-40	38	583
1061-1	Pública	CPI	Normal	15021317	CPI Pecalama	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Xefa de estudos	Xefatura de estudos	Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	9 41-50	4	9 41-50	48	584
1061-2	Pública	CPI	Normal	15021317	CPI Pecalama	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	14 10 >=51	14	14 10 >=51	68	585
1061-3	Pública	CPI	Normal	15021317	CPI Pecalama	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	C. Normalización Lingüística; Biblioteca	Encardago/Dinamizador de biblioteca	Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	4 21-27	1	4 21-27	27	586
1062-1	Pública	Unitarias	Normal	15021603	EI de Viñas	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	7 41-50	5	7 41-50	44	587
1063-1	Pública	CEIP	Normal	15021779	CEIP da Castellana	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titor (1º e 2º EP): coñecemento do medio, matemáticas e lingua española	Titoría	Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	15 41-50	2	15 41-50	45	588
1063-2	Pública	CEIP	Normal	15021779	CEIP da Castellana	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	1 034-40	1	1 034-40	35	589
1069-1	Pública	CPI	Normal	15023429	CPI Monte Casado	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior rural	A Coruña	41 590	1	41 590	39	590
1072-1	Pública	Unitarias	Normal	15024215	EI de Fontelo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de EI e EM	Las dos porque es una unitaria	Responsable do centro	Betanzos	Costeira Rural	A Coruña	2 34-40	2	2 34-40	39	591
1074-1	Pública	CEIP	Normal	15024941	CEIP A Laxe	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	2 98-33	2	2 98-33	32	592
1074-2	Pública	CEIP	Normal	15024941	CEIP A Laxe	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titora de 6º primaria	Titoría	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	9 >=51	9	9 >=51	54	593
1075-1	Pública	CEIP	Normal	15024963	CEIP de Andrade	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Profesora de Ed. Artística (Plástica e Música)	Outras Materias	Eume	Costeira Rural	A Coruña	12 41-50	9	12 41-50	47	594
1075-2	Pública	CEIP	Normal	15024963	CEIP de Andrade	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Eume	Costeira Rural	A Coruña	20 >=51	20	20 >=51	55	595
1077-1	Pública	CEIP	Normal	15025487	CEIP Campomaor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Informática; Apoio	Apoio	Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	4 01-50	4	4 01-50	45	596
1077-2	Pública	CEIP	Normal	15025487	CEIP Campomaor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	5 41-50	2	5 41-50	43	598
1077-3	Pública	CEIP	Normal	15025487	CEIP Campomaor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	1 34-40	1	1 34-40	40	599
760-1	Pública	CEIP	Normal	27006334	CEIP das Mercedes	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Lugo	Interior Urbana	Lugo	41 50	1	41 50	48	534
1004-2	Pública	CPI	Normal	15001239	CPI Armando Cotarelo Valledor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Arzúa	Interior rural	A Coruña	2 48-33	2	2 48-33	28	568
1054-2	Pública	CEIP	Normal	15020969	CEIP Mosteiro de Caaveiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Eume	Costeira Rural	A Coruña	12 41-50	8	12 41-50	50	581
1077-2	Pública	CEIP	Normal	15025487	CEIP Campomaor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	1 41-50	1	1 41-50	42	597
1077-5	Pública	CEIP	Normal	15025487	CEIP Campomaor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	30 28-33	30	30 28-33	60	600
1077-6	Pública	CEIP	Normal	15025487	CEIP Campomaor	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ordes	Interior Semiurbana	A Coruña	1 3	1	1 3	30	601
540-1	Pública	CEIP	Normal	36018185	CEIP Pintor Laxeiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	8 >=51	8	8 >=51	60	602
540-2	Pública	CEIP	Normal	36018185	CEIP Pintor Laxeiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1 20 41-50	1	20 41-50	46	603
540-3	Pública	CEIP	Normal	36018185	CEIP Pintor Laxeiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Secretaría	Secretaría	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	3 9 41-50	3	9 41-50	43	604
421-1	Pública	CPI	Normal	15001865	CPI Antonio Orza Couto	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	coord. Ciclo EI	Coordinación	Santiago	Interior Urbana	A Coruña	3 60 65	3			

Numero	Titularidade	Título/Centro	Tipo/Centro	Código	Nome	Sexo	SituaciónAdministrativa	ActividadeDocente	P07_OtrosContidos-funcions	P07_Procesada	Comarca	GrupoComarca	Provincia	P08_AnosNoColexio	P09_Anos EM en EI	Grupoldade	P02_Idade	Id
509-1	Pública	CEIP	Normal	3600998	CEIP de Mosteiro-Bembrive	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titoria primaria	Titoria	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	9	14			287
509-2	Pública	CEIP	Normal	3600998	CEIP de Mosteiro-Bembrive	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Educación Musical en EI. Apoio á infantil: Animación á lectura. Informática en Infantil e Psicomotricidade en Infantil	Apoio	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		6:28-33	30	288
509-3	Pública	CEIP	Normal	3600998	CEIP de Mosteiro-Bembrive	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	16		26	289	
221-1	Pública	CPI	Normal	15018148	CPI de Años	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	20		13:41-50	50	190
227-1	Pública	CRA	Normal	15026111	CRA de Narón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Mestre de apoio	Apoio	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	9		9:41-50	45	191
227-2	Pública	CRA	Normal	15026111	CRA de Narón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil		Titoria	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	34		13:44-40	35	192
233-1	Pública	CEIP	Normal	15006663	CEIP Cruceiro de Canido	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Alternativa á relixión de 5º	Outras Materias	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		2:28-33	29	193
233-2	Pública	CEIP	Normal	15006663	CEIP Cruceiro de Canido	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil		Outras Materias	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	3			29	194
233-3	Pública	CEIP	Normal	15006663	CEIP Cruceiro de Canido	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	5			29	195
237-1	Pública	CEIP	Normal	15021834	CEIP Manuel Masdías	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		28-33	33	196
237-2	Pública	CEIP	Normal	15021834	CEIP Manuel Masdías	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Dinamización Plan de Convivencia		Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		3:34-40	35	197
237-4	Pública	CEIP	Normal	15021834	CEIP Manuel Masdías	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		1:34-40	35	198
239-1	Pública	CEIP	Normal	15021858	CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		1:28-33	28	200
239-2	Pública	CEIP	Normal	15021858	CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		1:28-33	33	201
239-3	Pública	CEIP	Normal	15021858	CEIP Almirante Juan de Lángara y Huarte	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		0:21-27	25	202
240-1	Pública	CEIP	Normal	15009081	CEIP de San Ramón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinación de Ciclo	Coordinación	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	2		6:28-33	31	203
240-3	Pública	CEIP	Normal	15009081	CEIP de San Ramón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		2:28-33	33	205
245-1	Pública	CEIP	Normal	15022981	CEIP de Centeiras	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinación equipo Normalización e Dinamización Lingüística	Coordinación	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	4		12:34-40	38	206
245-2	Pública	CEIP	Normal	15022981	CEIP de Centeiras	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	coordinación de Ciclo EI	Coordinación	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	5		7:41-50	41	207
245-3	Pública	CEIP	Normal	15022981	CEIP de Centeiras	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		6:28-33	30	208
246-1	Pública	CPI	Normal	15023405	CPI A Xunqueira	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		12:41-50	41	209
246-3	Pública	CPI	Normal	15023405	CPI A Xunqueira	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		1:21-27	26	211
248-1	Pública	Unitarias	Normal	15006250	EEl de Limodre	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	responsable dunha escola Unitaria	Responsable do centro	Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	22		>=51	51	212
253-1	Pública	CEIP	Normal	15009445	CEIP Unión Murgardesa	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	3		6:34-40	39	213
259-3	Pública	CEIP	Normal	36007843	CEIP Pérez Viana	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	3		21:41-50	46	246
387-1	Pública	CEIP	Normal	36015861	CEIP San Clemente de Cesar	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Coordinador das TICs. Clases de informática para alumnos. Dirección do Centro	Coordinación	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	10		13:34-40	38	251
508-2	Pública	CEIP	Normal	36015032	CEIP de Chars-Bembrive	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Coordinadora de Biblioteca, Titora de 1º de EP. Este curso, por falta de tempo, non pode impartir en Ed. Infantil	Titoria	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		3:21-27	25	279
509-4	Pública	CEIP	Normal	36009998	CEIP de Mosteiro-Bembrive	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	3		10:41-50	43	290
518-1	Pública	CEIP	Normal	36010484	CEIP Eduardo Pondal	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titoria Primaria	Titoria	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		15:41-50	43	291
468-1	Pública	CEIP	Normal	36000031	CEIP Antonio Carpiñero	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			A Paradanta	Interior rural	Portevedra	1		11:34-40	40	293
519-1	Pública	CEIP	Normal	36010459	CEIP Josefa Alonso de Alonso	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Secretaria	Secretaria	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	7		4:1-50	43	292
519-2	Pública	CEIP	Normal	36010459	CEIP Josefa Alonso de Alonso	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Membro do equipo de Normalización	Outros	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		8:28-33	30	294
519-3	Pública	CEIP	Normal	36010459	CEIP Josefa Alonso de Alonso	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		4:21-27	27	295
519-4	Pública	CEIP	Normal	36010459	CEIP Josefa Alonso de Alonso	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		2:28-33	29	296
477-1	Pública	CRA	Normal	36024069	CRA A Picaraña	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Directora	Dirección	O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	4		3:40-40	36	297
477-2	Pública	CRA	Normal	36024069	CRA A Picaraña	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil	Responsable de dinamización da biblioteca	Encardado/Dinamizador de biblioteca	O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	2		0:28-33	31	298
477-3	Pública	CRA	Normal	36024069	CRA A Picaraña	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Infantil			O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	1		3:34-40	43	299
477-4	Pública	CRA	Normal	36024069	CRA A Picaraña	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - EN PRACTICAS	Mestre de Educación Infantil		Apoio	O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	37		34-40	37	300
477-5	Pública	CRA	Normal	36024069	CRA A Picaraña	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinadora de ciclo	Coordinación	O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	3		0:41-50	43	301
237-3	Pública	CEIP	Normal	15021834	CEIP Manuel Masdías	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		7:28-33	31	198
240-2	Pública	CEIP	Normal	15009081	CEIP de San Ramón	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	6		2:34-40	38	204
246-2	Pública	CPI	Normal	15023405	CPI A Xunqueira	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Ferrol	Costeira Urbana	A Coruña	1		15:41-50	49	210
477-6	Pública	CRA	Normal	36024069	CRA A Picaraña	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	2		28-33	29	302
525-1	Pública	CEIP	Normal	36010666	CEIP San Salvador	Home	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Mestre de lingua castelá (5º EP)	Outras Materias	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		26:41-50	50	303
525-3	Pública	CEIP	Normal	36010666	CEIP San Salvador	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Secretaria	Secretaria	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	42		30:51-50	42	305
525-4	Pública	CEIP	Normal	36010666	CEIP San Salvador	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	5		15:41-50	45	306
525-5	Pública	CEIP	Normal	36010666	CEIP San Salvador	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	colaboración coa Biblioteca	Encardado/Dinamizador de biblioteca	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		41-50	44	307
479-1	Pública	Unitarias	Normal	36005622	EEl de Rubiós	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Trátase dunha escola unitaria, eu son a única mestra, non hai especialistas	Responsable do centro	O Condado	Interior Semiurbana	Portevedra	2		3:34-40	34	308
485-1	Pública	CPI	Normal	36009172	CPI Manuel Padín Truteiro	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		4:21-27	27	309
490-1	Pública	CEIP	Normal	36007843	CEIP Outeiro das Penas	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Apoio	Apoio	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		4:28-33	30	310
490-2	Pública	CEIP	Normal	36007843	CEIP Outeiro das Penas	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		10:34-40	36	311
491-1	Pública	Unitarias	Normal	36015214	EEl de San Pedro de Cesantes	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Responsables do EEl	Responsable do Centro	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		0:34-40	39	312
495-1	Pública	CEIP	Normal	36018410	CEIP Quintela	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Apoio a educación infantil, Música en Educación Infantil, Psicomotricidade, Informática	Apoio	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		1:28-33	29	313
496-1	Pública	CEIP	Normal	36007709	CEIP de Santo Paio de Abaixo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Titoria 6º Curso (lingua castelá, plástica)	Titoria	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	1		20:41-50	43	314
496-2	Pública	CEIP	Normal	36007709	CEIP de Santo Paio de Abaixo	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	3		5:28-33	30	315
526-1	Pública	CEIP	Normal	36015810	CEIP Sobreira-Valadares	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Matemáticas, Lengua castelana, plástica e alternativa (6º EP)	Outras Materias	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	9		9:34-40	40	316
527-1	Pública	Unitarias	Normal	36015044	EEl Monte do Alba	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Dirección, Psicomotricidade	Dirección	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	30		30:>=51	57	317
527-3	Pública	Unitarias	Normal	36015044	EEl Monte do Alba	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	34		11:34-40	34	319
497-1	Pública	Unitarias	Normal	36014726	EEl A Marisma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	6		20:41-50	43	320
497-2	Pública	Unitarias	Normal	36014726	EEl A Marisma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Psicomotricidade; animación a la lectura	Outras Materias	Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	4		28-33	33	321
497-3	Pública	Unitarias	Normal	36014726	EEl A Marisma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	14		14:41-50	44	322
497-4	Pública	Unitarias	Normal	36014726	EEl A Marisma	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	12		12:>=51	53	323
528-1	Pública	CEIP	Normal	36010162	CEIP A Caricouva	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	2		6:34-40	40	324
528-2	Pública	CEIP	Normal	36010162	CEIP A Caricouva	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			Vigo	Costeira Urbana	Portevedra	12		10:41-50	44	325
586-1	Pública	CEIP	Normal	36009845	CEIP Nº 1	Muller	Laboral Fxo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Mestre de Coñecemento do Medio e Lingua (4º EP), Responsable da Biblioteca Escolar									

Numero	Titularidade	TítuloCentro	TipoCentro	Codigo	Nome	Sexo	SituaciónAdministrativa	ActividadDocente	P07_OtrosContidos-funcions	P07_Procesada	Comarca	GrupoComarcal	Provincia	P08_AnosNoColexio	P09_Anos EM en EI	Grupoldade	P02_Idade	Id
629-2	Privada	CPR	Normal	36007515	CPR Santiago Apóstol	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Musical	Actividad extraescolar	Outros	O Condado	Interior Semiurbana	Pontevedra	1	1 21-27		27	396
631-1	Privada	CPR	Normal	36009123	CPR María Inmaculada	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Deza	Interior Semiurbana	Pontevedra	15	15 41-50		50	397
631-2	Privada	CPR	Normal	36009123	CPR María Inmaculada	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Desenvolvemos actividades en Inglés; desenvolvemos actividades de EF	Outros	Deza	Interior Semiurbana	Pontevedra	14	9 28-33		33	398
636-1	Privada	CPR	Normal	36010095	CPR Martín Códax	Home	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de EI e EM			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	5	5 21-27		26	399
643-1	Privada	CPR	Normal	36010800	CPR Nño Jesús de Praga	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	10	12 34-40		35	400
610-1	Privada	CPR	Normal	36002323	CPR Nuestra Señora de Lourdes	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Bailes do mundo; primaria; F. Religiosa	Outros	Taboas	Interior rural	Pontevedra	4	4 28-33		33	383
646-1	Privada	CPR	Normal	36010848	CPR San Fernando	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	11	11 28-33		33	401
646-2	Privada	CPR	Normal	36010848	CPR San Fernando	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	10	10 34-40		37	402
657-1	Privada	CPR	Normal	36011178	CPR Miralba	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	7	34-40		37	403
657-2	Privada	CPR	Normal	36011178	CPR Miralba	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	20	20 41-50		44	404
658-1	Privada	CPR	Normal	36011181	CPR Mariano	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	5	4 28-33		30	405
658-2	Privada	CPR	Normal	36011181	CPR Mariano	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Mestre de lingua estranxeira: Inglés	Outras Materias	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	10	10 34-40		35	406
662-1	Privada	CPR	Normal	36011257	CPR El Pilar	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Mestre de Inglés en Infantil (3 e 4 anos)	Outras Materias	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	5	28-33		32	407
662-2	Privada	CPR	Normal	36011257	CPR El Pilar	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	18	41-50		41	408
668-1	Privada	CPR	Normal	36011361	CPR San José de la Guía	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Actividades musicais en tempo libre	Outros	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	15	10 34-40		40	409
668-2	Privada	CPR	Normal	36011361	CPR San José de la Guía	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Coordinadora do equipo de nivel	Coordinación	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	19	19 >=51		55	410
670-1	Privada	CPR	Normal	36011491	CPR Possumus	Home	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	14	2 34-40		39	411
670-2	Privada	CPR	Normal	36011491	CPR Possumus	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - PROVISIONAL	Mestre de Educación Musical	Ed. Infantil; actividades extraescolares	Outras Materias	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	1	1 21-27		24	412
675-1	Privada	CPR	Normal	36011750	CPR Don Bosco	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	5	5 28-33		29	413
675-2	Privada	CPR	Normal	36011750	CPR Don Bosco	Muller	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Infantil			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	1	4 21-27		26	414
682-1	Privada	CPR	Normal	36013801	CPR Sorrisas y Lágrimas	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O Salnés	Costeira Semiurbana	Pontevedra	17	17 41-50		47	415
682-2	Privada	CPR	Normal	36013801	CPR Sorrisas y Lágrimas	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O Salnés	Costeira Semiurbana	Pontevedra	16	16 41-50		49	416
686-1	Privada	CEE	Normal	36015275	CEEPR San Francisco	Home	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical	Mestre de Apoio	Apoio	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	12	10 34-40		36	417
695-1	Privada	CPR	Normal	36016115	CPR Eduardo Pondal	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Musical			O Morrazo	Costeira Semiurbana	Pontevedra	2	1 41-50		42	418
699-1	Privada	CEE	Normal	36017031	CEEPR Santísimo Cristo del Amor	Home	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Educación Especial. Dirección	Dirección	Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	20	20 41-50		50	419
699-2	Privada	CEE	Normal	36017031	CEEPR Santísimo Cristo del Amor	Home	Laboral temporal/Funcionario Interino/Substituto	Mestre de Educación Musical			Vigo	Costeira Urbana	Pontevedra	1	1 28-33		33	420
709-1	Privada	CPR	Normal	36019876	CPR Santa María	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil	Membro Equipo Directivo do Centro; Coordinadora EI.	Dirección	O Baixo Miño	Costeira Semiurbana	Pontevedra	12	15 41-50		42	421
709-2	Privada	CPR	Normal	36019876	CPR Santa María	Muller	Laboral Fijo/Funcionario de carreira - DEFINITIVO	Mestre de Educación Infantil			O Baixo Miño	Costeira Semiurbana	Pontevedra	5	15 34-40		40	422

INVESTIGACIÓN DOUTORAL:

Percepción do profesorado sobre os materiais didácticos e musicais na etapa infantil

Doutoranda: Rosa M^a Vicente Álvarez
Director de Tese: Dr. Xesús Rodríguez Rodríguez

PAUTA DE ENTREVISTA

(Versión da Entrevistadora)

1. Inicio da entrevista:

Puntos a explicitar polo entrevistador:

- A entrega das pautas a seguir para o desenvolvemento da entrevista.
- A gravación da entrevista en audio dixital, por criterios de rigorosidade (transcrición fiel dos contidos vertidos; envío posterior ao entrevistado das transcricións para a súa revisión, confirmación e autorización de uso das mesmas na súa análise).
- A entrevista ten unha duración aproximada de 40 minutos.
- Respectarase o anonimato e a protección da súa intimidade, sendo a única finalidade da entrevista o seu carácter investigador e científico.
- A función da entrevista é de afondamento e contraste de datos obtidos de xeito masivo, nunha fase anterior desde unha perspectiva diferente.

Esta entrevista ten por obxecto coñecer a súa percepción, por este motivo, ten que saber que non existe unha resposta correcta ou esperada, do que se trata é de que exprese con liberdade a súa opinión ao respecto de determinados tópicos que se lle presentan. Tamén debe saber que as pautas que lle amoso teñen unha finalidade orientadora, así como as posibles preguntas que lle poida formular, e que vostede ten liberdade para seguir o discurso que desexe. Catro serán os tópicos que imos seguir para acadar este obxectivo de investigación:

- A preparación e a formación docente.
- O coñecemento, uso, valor e características dos materiais didácticos e musicais.
- O traballo en equipo.
- A lingua dos recursos.

Quere comentar algo antes de iniciar esta entrevista?

Unha vez que comprende e acepta o obxecto desta entrevista, imos empezar pola súa indentificación...

2. Preguntas de identificación:

- indique a súa idade,
- o centro actual de traballo e a súa especialidade
- os anos de experiencia docente,
- o tempo que leva neste centro...
- Explique brevemente os estudos que ten/PREPARACIÓN:
 - Ten estudos relacionados con educación infantil?
 - Ten estudos relacionados con educación musical?
 - Ten estudos musicais?
 - Toca algún instrumento?
- Parécelle suficiente? Pensa que lle falta formación?
- SÍNTESE PREPARADO PARA IMPARTIR CONTIDOS MUSICAIS EN INFANTIL?
- NA SÚA OPINIÓN, O PROFESORADO ESTÁ PREPARADO PARA IMPARTIR CONTIDOS MUSICAIS EN INFANTIL? POR QUE?

3. Tópico 1

Percepción da formación (inicial e continua) do contido musical e os seus materiais e o posicionamento persoal da situación actual do ensino infantil da música. O obxectivo é revelar información respecto da formación en relación á temática que ten o entrevistado, tanto inicial como continua. Proponse presentar ao entrevistado un texto breve que inclúe conceptos clave como: a aprendizaxe musical na etapa infantil, as disciplinas implicadas no coñecemento do ensino infantil, a importancia da música nesta etapa educativa, a oportunidade da práctica artística e musical na etapa infantil, o desenvolvemento musical na actividade escolar, os materiais e os espazos dispoñibles e a función escolar no desenvolvemento humano.

Agora, voulle pedir que lea, como queira, en voz alta ou en voz baixa, o seguinte texto:

Texto Base Tópico 1.-

“A aprendizaxe musical nas primeiras idades é obxecto de estudo desde diferentes disciplinas como a **pedagogía, a psicoloxía e a música** en si mesma. (...) A oportunidade da práctica artística nas primeiras idades aporta valiosos elementos que deben estar presentes na educación: amplían a imaxinación e promoven formas de pensamento flexibles, xa que forman a capacidade para desenvolver esforzos continuos e disciplinados á vez que reafirman a autoconfianza do neno.

(...) A **falta dun método adecuado para o ensino musical** provoca notorias insuficiencias á hora de desenvolver un proceso musical nas primeiras idades. Ditas insuficiencias son máis evidentes na etapa inicial do desenvolvemento infantil, xa que a **falta de ferramentas metodolóxicas e a súa inadecuada implementación**, privan ao neno de vivenciar o seu desenvolvemento holístico a través da música e as diferentes manifestacións artísticas. Ademais, a **carencia de material didáctico** para a ensinanza musical imposibilita o desenvolvemento dun proceso musical adecuado nestas idades. A **falta de profesores especializados na área** e do material necesario para o seu exercicio, privan ao neno dun

desenvolvemento físico e intelectual axeitado, de ser autónomo, de desenvolver a súa imaxinación, de comunicarse e mesmo de sensibilizarse a través do arte musical.

A **inexistencia de acordos, para dar importancia á educación musical** dentro dos plans de estudo nunha institución educativa, neste caso o nivel infantil, é outro dos grandes problemas que imposibilitan o adecuado proceso de ensino e aprendizaxe musical no neno; moi poucos centros educativos contan con salóns axeitados, aulas apropiadas, instrumentos e/ou ferramentas que faciliten un ensino e aprendizaxe significativo dentro dun contexto musical que dea ao neno a posibilidade de expresarse e crear, ao mesmo tempo, reforzo das demais áreas da aprendizaxe.

A **función da escola** non é a de formar músicos profesionais, nin montar espectáculos artísticos; pero si é dereito de todo neno recibir formación en tan interesante arte como é a música (...).”

(Texto adaptado do orixinal de Garriga Monrroy, M. L. (comp): Capacho Correa, Y. M. e Durán Peña, Z. J. 2006. Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *Revista El artista*, 3, fragmentos das páx. 162 e 164-165)

Podería comentar a opinión que lle provoca este texto?

Chaves do texto:

- * pedagogía, a psicoloxía e a música.
- * falta dun método adecuado para o ensino musical.
- * falta de ferramentas metodolóxicas e a súa inadecuada implementación.
- * carencia de material didáctico para a ensinanza musical.
- * falta de profesores especializados na área e do material necesario para o seu exercicio.
- * inexistencia de acordos, para dar importancia á educación musical dentro dos plans de estudo nunha institución educativa.
- * función da escola.

Preguntas de orientación:

- É necesario ter coñecemento dos materiais de música para dar clase en infantil? Que pensa da súa formación actual?
- É necesario ter en conta unhas estratexias metodolóxicas para desenvolver o labor docente cos nenos da etapa infantil?
- Pensa que o traballo de música na infantil implica máis formación que a que ten actualmente? Explique...
- En que centros ou asociacións pode adquirir formación musical? Parécelle que ten bastantes recursos de formación en materiais de música para infantil?
- Relacionado coa súa formación docente...

- A que institucións soe acudir?? A Asociacións de música, a Formación no CFR, os MRP, as coordinacións do centro, a Universidade? Dentro ou fóra de Galicia?
- Le revistas relacionados coa educación? Contidos musicais en infantil? Sobre que? Técnicas, experiencias, recursos musicais? Audicións musicais? Aspectos didácticos?
- Atopa información e formación en materiais musicais?
- COÑECE ACTIVIDADES FORMATIVAS de música, AGORA MESMO DISPOÑIBLES? *PENSA QUE O PROFESORADO (de EI(EM) INTERÉSASE POLA música en infantil? E polos recursos que emprega?
- Pensa que ten a formación para usar, deseñar ou mesmo avaliar os materiais de música que emprega na aula infantil? Como?
- Síntese preparado/a para impartir a música en infantil? Por que?

4. Tópico 2

Percepción dos recursos musicais na aula infantil (coñecemento, uso, valor e características).

O obxectivo é invitar ao entrevistado a que describa e enumere os recursos didácticos e musicais que ten e utiliza na aula. Así mesmo, queremos pedirlle que comparta o relato da súa experiencia na elección e/ou creación dos recursos musicais que utiliza na súa aula infantil. Pedirle, se quere compartir a súa experiencia na avaliación dos recursos. Por último, queremos saber se, na súa opinión, conta con espazos adecuados e, se quere, contarnos como os utiliza cos recursos musicais con que conta e en relación ao número de nenos/as cos que traballa.

Por outra banda, este punto, tamén fai referencia ao uso, deseño, avaliación e espazos do seu centro, en relación aos recursos musicais existentes dirixidos á etapa infantil (importancia, cantidade-calidade, tipoloxía dos recursos, tipoloxía das tarefas e didáctica musical, espazo e ratio).

Preguntas orientadoras:

- Emprega os materiais de centro para explicitar o seu labor cos recursos musicais na etapa infantil (PC; Ciclo; Programación;...)? Inclúe os criterios de elección, de préstamo, de custodia, de reparto entre os compañeiros do centro?
- Que tipo de material impreso utiliza? propios, editoriais, libros de texto, libros de fichas, ningún...
- Que métodos musicais (Kodály, Orff,...) coñece? Como adquiriu esta formación? Pensa que a súa formación inicial é axeitada? Por que?
*Fai fincapé nalgún dos métodos musicais para o ensino musical en infantil? Explique...
- Que materiais musicais (manipulativos, instrumentais, audicións, TICs,...)utiliza no ensino infantil? Que recursos pensa que debera de haber? Por que?
 - a. Cónteme como emprega (mesmo amosar) os materiais musicais (de manipulación) cos nenos/as de infantil?
- Como emprega os espazos no ensino musical? Son suficientes?
*Realiza actividades de movemento? Utiliza para esta actividade recursos musicais? Cal diría que é a frecuencia con que utiliza este recurso? Como diría que se atopa estruturada dentro da programación esta actividade?
- Emprega obxectos sonoros? Cales? Como?

- Cal pensa que é calidade sonora dos materiais musicais que utiliza?
- Como e onde se gardan os recursos musicais?
- Podería comentar as audicións musicais que soe empregar na aula infantil? Pode comentar o tipo de tarefas? Cal diría que é a frecuencia con que utiliza este recurso? Como diría que se atopa estruturada dentro da programación esta actividade?
- Canta cos nenos? En que momentos do día? Que tipo de melodías utiliza? Cal diría que é a frecuencia con que utiliza este recurso? Como diría que se atopa estruturada dentro da programación esta actividade?
- Emprega materiais de apoio musical (imaxes, pictogramas, musicogramas, franelogramas, pauta musical,...)? Cales? Como? De que maneira? Cal diría que é a frecuencia con que utiliza estes recursos?
- Que medios audiovisuais e TICs emprega na aula infantil? Emprégao para a didáctica musical? Como? Cal diría que é a frecuencia con que utiliza este recurso? Como diría que se atopa estruturada dentro da programación esta actividade?
- Emprega o ordenador? De que maneira? Que recursos utiliza? Emprégao cos nenos? Como? Cal diría que é a frecuencia con que utiliza este recurso? Como diría que se atopa estruturada dentro da programación esta actividade?
- Utiliza materiais impresos no desenvolvemento da actividade musical en infantil? Cales? Como os emprega?
- Pensa que os espazos son os adecuados? E o número de alumnos? E os materiais cos que conta?
- Parécelle que son suficientes os recursos de música (manipulativos, impresos, de apoio, TICs,...) para as aulas infantís? Cales considera que debera haber?
- Como diría que se atopa estruturada a actividade musical dentro da programación de aula infantil? (secuenciación e temporalización).

5. Tópico 3

Percepción do traballo en equipo nos recursos musicais na etapa infantil. O obxectivo é invitar ao entrevistado a compartir o relato da súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo en equipo docente no seu centro, facendo énfase á descrición e da súa práctica en relación ao uso, selección e intercambio dos recursos e materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Por último, se quere, comente a súa valoración persoal do desenvolvemento deste labor e a súa opinión.

O obxectivo é invitar ao entrevistado a compartir o relato da súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo en equipo docente do seu centro, facendo énfase á descrición e valoración da súa práctica en relación ao uso, selección e intercambio dos recursos e materiais didácticos e musicais na etapa infantil. Queremos coñecer o tratamento dos materiais impresos de tipo prescricional, como os Documentos de Centro e como reflicten (na percepción dos mestres) o uso, selección e elaboración dos recursos musicais na etapa infantil.

Preguntas orientadoras:

- Como se reflicte o uso dos materiais didácticos no PC? Que criterios se estableceron para escollelos? Onde e quen os custodia? Establécense quendas de uso?

- Establécense reunións para falar dos materiais didácticos, dos musicais? Quen se reúne? Pode comentar os puntos que se tratan nesas reunións???
- Nas reunións de ciclo fálase dos recursos musicais? Cando? Por que?
- Establecen acordos para a elección dos recursos musicais? Como se fai?
- Que criterios seguen na elección? Como selecciona os recursos?
- Que aspectos ten en conta na súa decisión?
- Colabora con outros compañeiros no deseño da actividade musical en infantil? Como? Por que? En que momento?

6. Tópico 4

Percepción do uso da lingua “materna” nos recursos musicais: O obxectivo é coñecer a opinión que ten para o entrevistado o uso das linguas, a importancia que ten para el/a o emprego da lingua materna nas idades iniciais e a súa opinión sobre a súa repercusión no ensino musical.

Preguntas orientadoras:

- En que idioma ten os recursos relacionados coa música que utiliza? En que porcentaxe diría que os atopa maioritariamente?
- En que lingua transmite os contidos musicais aos pequenos/as?
- Pensa que é importante considerar a lingua de transmisión dos contidos? Por que?
- Ten dificultades para atopar os recursos na lingua que desexa?

7. Preguntas de peche da entrevista:

8. Pensa que esta entrevista serviu para facerlle reflexionar sobre os recursos musicais?
9. Gustaríalle recibir a información que se reflicta no informe final?

Moitas grazas pola súa colaboración, esta entrevista está rematada. Desexa engadir algo?...

Nuns días recibirá a transcripción para a súa revisión, modificación e/ou confirmación, de xeito que poidamos ter o seu acordo na utilización dos datos obtidos para esta investigación.

INVESTIGACIÓN DOUTORAL: O profesorado e os materiais musicais na etapa infantil

Doutoranda: Rosa M^a Vicente Álvarez
Director de Tese: Dr. Xesús Rodríguez Rodríguez

PAUTA DE ENTREVISTA

(Versión Entrevistado/a)

Aspectos básicos do instrumento:

*Entrevista de contraste. *Gravación en audio. *Compromiso por parte do entrevistador de gardar o anonimato do entrevistado e a rigorosidade desta entrevista (a través da posibilidade de revisión por parte do entrevistado) para a utilización dos datos obtidos na investigación.

Tópicos básicos do instrumento:

Tópico 1: Percepción da preparación e formación (inicial e continua) do contido musical e os seus materiais e o seu posicionamento da situación actual do ensino infantil da música.

Identificación do entrevistado: posto laboral, formación profesional... O obxectivo deste tópico é revelar información respecto da formación, tanto inicial como continua, en relación á temática. Por favor, comente, tamén, a súa formación musical e a súa opinión da formación obtida neste campo polos mestres de infantil e os de música, e como a considera en relación aos recursos musicais.

Lea o seguinte texto que inclúe conceptos chave como a aprendizaxe musical na etapa infantil, as disciplinas implicadas no coñecemento do ensino infantil, a importancia da música nesta etapa educativa, a oportunidade da práctica artística e musical na etapa infantil, o desenvolvemento musical na actividade escolar, os materiais e os espazos dispoñibles e a función escolar no desenvolvemento humano. Por favor, comente a súa impresión xeral sobre estes temas, afondando no que considere.

Tópico 2: Percepción dos recursos musicais na aula infantil (coñecemento, uso, valor e características). O obxectivo deste tópico é pedirlle a súa opinión sobre os recursos musicais dos que dispón na súa aula infantil, e os que hai na de música música, á que asisten os nenos e nenas de educación infantil. En todo caso, que comente a súa impresión sobre os recursos que neste ámbito se deberan de empregar e o xeito en que o fai vostede.

Por favor, reflexione sobre os criterios (calidade, cantidade, contidos, metodoloxía,...) que vostede considera na elección e/ou creación dos seus recursos musicais dirixidos á educación musical en infantil (en todo caso, comente os que pensa que se debora de ter en conta): material instrumental, audicións (tipos de músicas), material de apoio (visual, táctil,...), material TIC e material impreso. Comente se pensa que a preparación dos mestres é adecuada para realizar esta tarefa profesional e/ou se vostede pensa que sería necesaria unha proposta de formación diferente á actual. Por favor, comente que criterios pensa que deberan utilizar (ou utilizan) na avaliación destes recursos.

Comente se vostede conta cos espazos adecuados, se conta cos recursos musicais suficientes en relación ao número de nenos/as cos que traballan e ao espazo dispoñible. Comente algunha tarefa que realice.

Tópico 3: Percepción do traballo en equipo nos recursos musicais na etapa infantil. O obxectivo deste tópico é invitarlle a que comparta a súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo en equipo docente nos centros educativos.

Comente en que aspectos, no seu centro, se traballa no equipo de ciclo, no claustro ou noutros departamentos, en relación aos recursos educativos, e especificamente en relación aos recursos musicais. Comente a súa opinión xeral sobre a distribución dos tempos, as coordinacións, as reunións, etc.

Por favor, comente se pensa que existen mecanismos suficientes para compartir os recursos entre o profesorado. Comente, ademais, a actitude que pensa que teñen, en xeral, os mestres ante o traballo en equipo, os temas que, polo xeral, preocupan nas reunións, e neste sentido, se os materiais é un deles.

Tópico 4: Percepción sobre a lingua “materna” nos recursos musicais. O obxectivo deste último tópico é coñecer a súa opinión sobre o uso que se fai das linguas, a importancia que pensa que ten o emprego da lingua materna nas idades iniciais e a súa opinión sobre a repercusión no ensino musical.

Comente, por favor, no seu caso, en que lingua diría que atopa os materiais impresos (revistas de investigación e/ou divulgación; fichas para os nenos, libros de contos...), as audicións musicais, de contos, etc., e as guías metodolóxicas...

Por favor, comente tamén, na súa experiencia, sobre a facilidade ou dificultade de atopar recursos nas distintas linguas: galego, castelán, inglés, outras linguas.

Pensa que os mecanismos establecidos ata o momento polas institucións públicas favorecen ou dificultan a existencia destes recursos.

Peche de entrevista:

Parécelle de utilidade coñecer os recursos musicais e a súa metodoloxía para a etapa infantil?

Pensa que esta investigación pode contribuír a comprender mellor a realidade do profesorado na etapa infantil en relación ao ensino musical?

Estaría interesada en coñecer os resultados da investigación? Pensa que contribuiría nalgún cambio no seu traballo como docente?

Moitísimas grazas pola súa colaboración.

Atentamente, Rosi Vicente

CPI. Antonio Orza Couto-Boqueixón

rosi@edu.xunta.es Tel. 600 551 229

Texto Base Tópico 1.-

“A aprendizaxe musical nas primeiras idades ten sido obxecto de estudo desde diferentes disciplinas como a **pedagogía, a psicoloxía e a música** en si mesma. (...) A oportunidade da práctica artística nas primeiras idades aporta valiosos elementos que deben estar presentes na educación: amplían a imaxinación e promoven formas de pensamento flexibles, xa que forman a capacidade para desenvolver esforzos continuos e disciplinados á vez que reafirman a autoconfianza do neno.

(...) A **falta dun método adecuado para o ensino musical** provoca notorias insuficiencias á hora de desenvolver un proceso musical nas primeiras idades. Ditas insuficiencias son máis evidentes na etapa inicial do desenvolvemento infantil, xa que a **falta de ferramentas metodolóxicas e a súa inadecuada implementación**, privan ao neno de vivenciar o seu desenvolvemento holístico a través da música e as diferentes manifestacións artísticas. Ademais, a carencia de material didáctico para a ensinanza musical imposibilita o desenvolvemento dun **proceso musical adecuado nestas idades**. A falta de **profesores especializados na área** e do **material necesario** para o seu exercicio, privan ao neno dun desenvolvemento físico e intelectual axeitado, de ser autónomo, de desenvolver a súa imaxinación, de comunicarse e mesmo de sensibilizarse a través do arte musical.

A **inexistencia de acordos, para dar importancia á educación musical** dentro dos planes de estudo nunha institución educativa, neste caso o nivel infantil, é outro dos grandes problemas que imposibilitan o adecuado proceso de ensino e aprendizaxe musical no neno; moi poucos centros educativos contan con salóns axeitados, aulas apropiadas, instrumentos e/ou ferramentas que facilitan o ensino e aprendizaxe significativo dentro dun contexto musical que dea ao neno a posibilidade de expresarse e crear, ao mesmo tempo, o reforzo ás demais áreas da aprendizaxe.

A **función da escola** non é a de formar músicos profesionais, nin montar espectáculos artísticos; pero si é dereito de todo neno recibir formación en tan interesante arte como é a música (...).”

(Texto adaptado do orixinal de Garriga Monrroy, M. L. (comp): Capacho Correa, Y. M. e Durán Peña, Z. J. 2006. Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *Revista El artista*, 3, fragmentos das páx. 162 e 164-165)

INVESTIGACIÓN DOUTORAL: O profesorado e os materiais musicais na etapa infantil

Doutoranda: Rosa M^a Vicente Álvarez
Director de Tese: Dr. Xesús Rodríguez Rodríguez

PAUTA DE ENTREVISTA

(Versión Entrevistado/a)

Aspectos básicos do instrumento:

*Entrevista de contraste. *Gravación en audio. *Compromiso por parte do entrevistador de gardar o anonimato do entrevistado e a rigorosidade desta entrevista (a través da posibilidade de revisión por parte do entrevistado) para a utilización dos datos obtidos na investigación.

Tópicos básicos do instrumento:

Tópico 1: Percepción da preparación e formación (inicial e continua) do contido musical e os seus materiais e o seu posicionamento da situación actual do ensino infantil da música.

Identificación do entrevistado: posto laboral, formación profesional... O obxectivo é revelar información respecto da formación, tanto inicial como continua, en relación á temática. Por favor, comente, tamén, a formación musical que pensa que teñen (ou que pensa que deberían de ter) os mestres de infantil e os de música, e como a considera en relación aos recursos musicais.

Para axudar ao levantamento de ideas, pedireille que lea un texto breve que inclúe conceptos chave. Por favor, comente a súa impresión xeral, afondando no que considere.

Texto Base Tópico 1.-

“A aprendizaxe musical nas primeiras idades ten sido obxecto de estudo desde diferentes disciplinas como a **pedagogía, a psicoloxía e a música** en si mesma. (...) A oportunidade da práctica artística nas primeiras idades aporta valiosos elementos que deben estar presentes na educación: amplían a imaxinación e promoven formas de pensamento flexibles, xa que forman a capacidade para desenvolver esforzos continuos e disciplinados á vez que reafirman a autoconfianza do neno.

(...) A **falta dun método adecuado para o ensino musical** provoca notorias insuficiencias á hora de desenvolver un proceso musical nas primeiras idades. Ditas insuficiencias son máis evidentes na etapa inicial do desenvolvemento infantil, xa que a **falta de ferramentas metodolóxicas e a súa inadecuada implementación**, privan ao neno de vivenciar o seu desenvolvemento holístico a través da música e as diferentes manifestacións artísticas. Ademais, a carencia de material didáctico para a ensinanza musical imposibilita o desenvolvemento dun **proceso musical adecuado nestas idades**. A falta de **profesores especializados na área** e do **material necesario** para o seu exercicio, privan ao neno dun desenvolvemento físico e intelectual axeitado, de ser autónomo, de desenvolver a súa imaxinación, de comunicarse e mesmo de sensibilizarse a través do arte musical.

A **inexistencia de acordos, para dar importancia á educación musical** dentro dos planes de estudo nunha institución educativa, neste caso o nivel infantil, é outro dos grandes problemas que imposibilitan o adecuado proceso de ensino e aprendizaxe musical no neno; moi poucos centros educativos contan con salóns axeitados, aulas apropiadas, instrumentos e/ou ferramentas que facilitan o ensino e aprendizaxe significativo dentro dun contexto musical que dea ao neno a posibilidade de expresarse e crear, ao mesmo tempo, o reforzo ás demais áreas da aprendizaxe.

A **función da escola** non é a de formar músicos profesionais, nin montar espectáculos artísticos; pero si é dereito de todo neno recibir formación en tan interesante arte como é a música (...).”

(Texto adaptado do orixinal de Garriga Monrroy, M. L. (comp): Capacho Correa, Y. M. e Durán Peña, Z. J. 2006. Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *Revista El artista*, 3, fragmentos das páx. 162 e 164-165)

Tópico 2: Percepción dos recursos musicais na aula infantil (coñecemento, uso, valor e características). O obxectivo é pedirlle a súa opinión sobre os recursos musicais que pensa que existen nas aulas infantís e de música ás que asisten os nenos e nenas de educación infantil (ou en todo caso, que comente a súa impresión sobre os recursos que neste ámbito se deberan de empregar).

Tópico 3: Percepción do traballo en equipo nos recursos musicais na etapa infantil. O obxectivo é invitarlle a que comparta a súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo en equipo docente nos centros educativos. Por favor, comente se existen mecanismos suficientes para compartir os recursos entre o profesorado. Comente, ademais, a actitude que pensa que teñen os mestres ante o traballo en equipo, os temas que, polo xeral, preocupan nas reunións, e neste sentido, se os materiais son un deles.

Tópico 4: Percepción sobre a lingua “materna” nos recursos musicais. O obxectivo é coñecer a opinión que ten sobre o uso que se fai das linguas. Por favor, comente, partindo da información que dispón, sobre a facilidade/dificultade de atopar recursos nas distintas linguas. Reflexione sobre os mecanismos establecidos ata o momento polas institucións públicas: faborecen ou dificultan a existencia destes recursos. Por favor, comente como pensa que o viven os mestres.

Moitísimas grazas pola súa colaboración.

Atentamente, Rosi Vicente

CPI. Antonio Orza Couto-Boqueixón

rosi@edu.xunta.es

Tel. 600 551 229

INVESTIGACIÓN DOUTORAL: **O profesorado e os materiais musicais na etapa infantil.**

Doutoranda: Rosa M^a Vicente Álvarez
Director: Dr. Xesús Rodríguez Rodríguez

PAUTA DE ENTREVISTA

(Versión para o/a entrevistado/a)

Aspectos básicos do instrumento: Entrevista de contraste.

*Entrega desta pauta. *Gravación en audio. *Compromiso por parte do entrevistador de gardar o anonimato do entrevistado. * Rigorosa utilización dos datos vertidos nesta entrevista, para fins da investigación, a través da revisión da transcripción por parte do entrevistado.

*Datos de identificación do suxeito: posto laboral (en relación ás actividades formativas impartidas) e tempo de desempeño. Explique brevemente, por favor, o contidos da súa docencia.

Tópicos básicos do instrumento

Tópico 1: Percepción da preparación e formación (inicial e continua) do contido musical e os seus materiais e opinión da situación actual do ensino infantil da música.

Lectura e comentario do texto-base.

Comente en que consiste a formación musical que reciben os estudantes no maxisterio. Explique as actividades formativas en relación á música á que teñen acceso os estudantes universitarios e se existe, na súa opinión, demanda. Comente que actividades formativas se teñen desenvolvido, nos cinco últimos anos, en relación á formación en música e aos materiais musicais. Comente, na súa opinión, a evolución da formación do profesorado desde que vostede imparte como “formadora de docentes”. Reflexione sobre a preparación docente na actualidade.

Tópico 2: Percepción dos recursos musicais na aula infantil (coñecemento, uso, valor e características).

Comente, na súa opinión, os recursos didácticos e musicais que poden utilizar os mestres implicados na formación musical na etapa infantil: material instrumental, auditivo, das metodoloxías do século XX, de apoio, TIC, impreso,... Explique que criterios aconsella para a selección e/ou creación de recursos musicais para infantil. Comente os mecanismos e/ou instrumentos que suxire ao alumnado universitario para a avaliación dos recursos musicais. Fáleme dos condicionantes: espazo, tempo e número de nenos/as en relación aos materiais.

Tópico 3: Percepción do traballo en equipo nos recursos musicais na etapa infantil. Comparta a súa opinión sobre o desenvolvemento do traballo docente nos centros educativos galegos. Explique como pensa que é a organización do centro en relación aos recursos humanos (mestres) e aos medios (materiais e recursos) que posibilitan a aprendizaxe musical: reunións, temas, lugar de almacenamento dos recursos, formas de compartir os recursos. Comente as responsabilidades formativas, organizativas e económicas.

Tópico 4: Percepción sobre a lingua “materna” nos recursos musicais. Explique a súa opinión sobre o uso das linguas (do estado e estranxeiras). Comente a importancia que ten para vostede o emprego da lingua materna nas idades iniciais e se existe repercusión no ensino musical na primeira etapa educativa. Comente en que idioma atopa maioritariamente o material impreso (xa sexa como recurso propio ou como folleto explicativo doutro) que utiliza (revistas, guías didácticas, métodos, audicións comentadas, concertos, exposicións...).

Peche da entrevista:

- Comente aspectos relacionados cos materiais musicais que non tivera ocasión de manifestar con anterioridade.
- Indique aspectos do profesorado e os recursos que non saíran nos tópicos e que pensa que é importante telos en consideración.
- Exprese a súa opinión xeral sobre a investigación.

Moitísimas gracias pola súa colaboración

Rosi Vicente

CPI. Antonio Orza Couto-Boqueixón

rosi@edu.xunta.es Tel. 600 551 229

Texto Base Tópico 1.-

“A aprendizaxe musical nas primeiras idades ten sido obxecto de estudo desde diferentes disciplinas como a **pedagogía, a psicoloxía e a música** en si mesma. (...) A oportunidade da práctica artística nas primeiras idades aporta valiosos elementos que deben estar presentes na educación: amplían a imaxinación e promoven formas de pensamento flexibles, xa que forman a capacidade para desenvolver esforzos continuos e disciplinados á vez que reafirman a autoconfianza do neno.

(...) A **falta dun método adecuado para o ensino musical** provoca notorias insuficiencias á hora de desenvolver un proceso musical nas primeiras idades. Ditas insuficiencias son máis evidentes na etapa inicial do desenvolvemento infantil, xa que a **falta de ferramentas metodolóxicas e a súa inadecuada implementación**, privan ao neno de vivenciar o seu desenvolvemento holístico a través da música e as diferentes manifestacións artísticas. Ademais, a carencia de material didáctico para a ensinanza musical imposibilita o desenvolvemento dun **proceso musical adecuado nestas idades**. A falta de **profesores especializados na área** e do **material necesario** para o seu exercicio, privan ao neno dun desenvolvemento físico e intelectual axeitado, de ser autónomo, de desenvolver a súa imaxinación, de comunicarse e mesmo de sensibilizarse a través do arte musical.

A **inexistencia de acordos, para dar importancia á educación musical** dentro dos plans de estudo nunha institución educativa, neste caso o nivel infantil, é outro dos grandes problemas que imposibilitan o adecuado proceso de ensino e aprendizaxe musical no neno; moi poucos centros educativos contan con salóns axeitados, aulas apropiadas, instrumentos e/ou ferramentas que facilitan o ensino e aprendizaxe significativo dentro dun contexto musical que dea ao neno a posibilidade de expresarse e crear, ao mesmo tempo, o reforzo ás demais áreas da aprendizaxe.

A **función da escola** non é a de formar músicos profesionais, nin montar espectáculos artísticos; pero si é dereito de todo neno recibir formación en tan interesante arte como é a música (...).”

(Texto adaptado do orixinal de Garriga Monrroy, M. L. (comp): Capacho Correa, Y. M. e Durán Peña, Z. J. 2006. Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *Revista El artista*, 3, fragmentos das páx. 162 e 164-165)

Entrevista a
23/3/



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Edificio Administrativo San Caetano
15781 Santiago de Compostela
Telef.: 981 546 554 Fax: 981 546 551
juan.duran.alonso@xunta.es

- Cuestión

- Disociación

• Análisis

• Musicoterapia - Acordes

• Conciencia social - Secuencias armónicas.

• Pistas e audicións → están xa = onde nos amos

• a súa lingua materna - audicións
- actuais

- Instrumental Off

* folk * actuais

Pepito
Jose Arriola

€ * Hildegan Riquelme Carballero
Aurora

Enviado e dado conformidade

P 1: Algebar

Path: C:\Documents and Settings\Rosi\Mis documentos\Sci...\1_Lo Transcripcion.rtf
Media: RICHTEXT

001	Lo.	Ourense, 14/03/2010
002		
003	R. Boas tardes	
004		
005	LO. Boas tardes.	
006		
007	R. Explicación de tópicos, características da entrevista, finalidade, etc. (min. 3.38)	
008		
009	LO. A miña idade é de 31 anos, recién estreados. Estou no CEIP das Neves, por primeiro... por primeira vez, como destino definitivo, como titora de educación infantil dunha aula de 18 nenos, neste momento, porque se nos foi un, de tres anos. A experiencia docente é, como titora é o primeiro ano...	
010	R. Como mestra de infantil	
011		
012	LO. (si). Eso é de sinalar, e nada, na docencia, pois este é o meu quinto ano.	
013		
014	R. Pódese saber que facías antes?	
015		
016	LO. Eh, traballei tres cursos en prescolar na casa, como orientadora e bueno, despois, polo	
017	concurso, bueno, pola oposición ao corpo de mestres, pois estiven dous cursos substituíndo, quitei a miña plaza e, estiven tres de provisional, porque se conta o de prácticas, non? Tres de provisional e este ano con destino definitivo no CEIP.	
018	R. Osea que, excepto un ano ou así, sempre estiveches vinculada á primeira etapa educativa.	
019		
020	LO. ... á primeira etapa educativa.	
021		

022

023 R. E incluso tes experiencia de 0 a 3.

024

025 LO. Si.

026

027 R. con prescolar (min.5.05)

028

029 LO. con prescolar e a etapa, e con familias, claro, porque é a etapa, osea a educación non formalo. Eh, non sei se me esquezo de darche algún dato que me pediches...

030

R. eh, non, creo que non, que está ben... (...) Estudos que tes, en xeral, un pouco...

031

032

033 LO. Teño a diplomatura de educación infantil, que cursei na escola de maxisterio de aquí de Ourense. Teño licenciatura en psicopedagogía rematada no ano 2003, e o curso pasado, estiven nun master de atención á diversidade, tamén no campus de Ourense, pertencente á Universidade de Vigo.

034 R. Todo esto, cerca de, osea, o centro é Ourense.

035

036 LO. si.

037

038 R. Nalgunha destas carreiras tiñas algunha relacionada coa música ou cos materiais, en xeral...

039

040 LO. En educación infantil cursábamós música pero eran nocións teóricas de partitura, lectura
041 de partitura e tocar instrumento a escoller. Podías escoller entre frauta, bueno, dábanche a escoller o instrumento que... A maioría eu creo, nos decantábamós pola flauta porque era o máis doado a... (min. 7.00)

042

043 R. Osea que tuveches...

044

045 LO. Pero foi digamos, unha pequena incursión porque foi un trimestre, non foi todo...

046

047 R. Osea, dos tres anos, soamente durante un trimestre...

048

049 LO. Durante un curso...

050

051 R. Recordas que fora un curso ou un trimestre... mm. E en relación aos materiais didácticos existía algunha materia de análise, de avaliación...

052

LO. así de avaliación de materiais como tal: non.

053

054

R. e ningunha materia sobre TIC, neste campo...

055

056

057 LO. unicamente un profe de didáctica que si que che daba a reflexionar un pouco cando plantexaba, pero dunha maneira indirecta non facendo fincapé en que estábamos traballando a análise de materiais osea,... (min. 7.46).

058 R. Tes estudos musicais fóra do que é a universidade? (min. 7.56).

059

060 LO. Fóra da Universidade non teño. É máis creo que son un pouco... (sinala as orellas) torpe para a música.(min.8.00).

061

062 R: que non tes oído, nada... (risa). Iso ata que o probes non vas a sabelo seguro... Vale! Entón,

063

non tes estudos musicais e tocar instrumentos, tocarás a fruta... Do que aprendiches na universidade...

064

L: (xxxx), si.

065

066

R: porque, anteriormente, na escola primaria non tiveches esta oportunidade...

067

068

069

L: (min. 8.26) Eu doume conta, en oitavo de EXB... claro, en sétimo e oitavo que na clase de música... sí que andábamos, bueno, o cuadernillo, tamaño cuartilla de folio ca pauta musical, bueno, ca partitura correspondente interpretábamos individual ou por parellas unha peza musical, pero eran pezas cedidas pola mestra e tampouco che podo dicir moito, vamos!, a significatividade das pezas ou o que é levalo a un contexto máis próximo eu non me dou conta...

070

R: pensas que na actualidade, cos coñecementos que tes, algo de música si que viches, si que traballaches, pensas que tes unha formación apropiada ou adecuada para traballar cos nenos

071

de infantil? (...) Como tes sintes ti de preparada cando te... por exemplo, cunha canción...

072

LO.: (xxx) (min. 6.47) Os pequenos son moi receptivos á música, os poemas, os contos, entón canto traballamos unha canción, ou mesmo o "corro chirimbolo" ou a do "patio" ou (...) eu recoñezo que ao mellor inconscientemente, salvo que sexan cancións tradicionais ou que ti tes interiorizadas por estar dentro da túa experiencia de xogos ou de, non sei como dicirche...

073

074

LO.: Que tendo a darlle ao mellor ao 2/4 osea ao com- (compás) e que as cantigas ao mellor cando me escoito digo "ah, estámoslle dando sempre o mesmo ritmo!" e "tu tun tún..."

075

(tararea) porque é quizáis o máis doado e o máis pegadizo. Se te refires así, se me vexo capacitada, se ti agora mesmo me das unha partitura e téñoche que ler a canción e demostrarche que tal: píllasme!

076

077 R: osea, pensas que non, así...

078

079 L: eu creo que (min. 10.46) tería que ir descifrando as notas e levaríame o meu tempo, é dicir: "esto é un do, esto é un re..." así e tal, buscar e quitar a melodía, pero, ufl!, costaríame moito, eu creo, porque non estou acostuada...

080

R: ahá.

081

082

083 L: e ao mellor tamén porque o plantexamento co que traballo das cancións é máis a nivel xogo e lúdico, e aproveítome do cancionero tradicional, pois da interacción social no patio. Anque, por exemplo, que estamos traballando cos osos, a profe de música do centro facilitounos o CD de Mamá Cabra no que está a canción do "osiño polar", entón! Eu escoitando a canción podo seguir o ritmo da canción tal cual a cantan, pero claro se me mandas tocar a mesma melodía, non son capaz de facelo.

084 R: aproveitas os recursos humanos, neste caso, que ten o centro, para chegar máis música aos rapaces...

085

L: si, si.

086

087

R: (petición de lectura dun texto) (min. 12.00-12.47)

088

089

090 L: (min.12.47) Eu creo que realmente a aportación da música a nivel do ritmo, da percepción espacial que o pequeno ten, da ubicación espacial máis ben, non... o profesorado, ou parte do profesorado, tampouco podemos..., non é consciente do que a música aporta, sobre todo en idades pequenas como é a etapa de infantilO.

092 LO.:En etapas de maiores, como é primaria eu creo que está máis centrada no coñecemento teórico, e non na..., non sei se se pode dicir exactamente experimentación... pero na

093

experimentación do que é a disciplina da música, como unha das artes, aporta. É máis, os pequenos... nos temos unha actividade, bueno, non sei como dicirche, bueno, temos rutinas, non? entón, un día en concreto da semana, traballamos cos sentimentos (min. 14.00), entón, a actividade que che da moito xogo con eles é poñerlles diferentes tipos de música, entón, os pequenos aínda que teñen 3 anos, si que reaccionan de maneira diferente, aínda que é certo que, ás veces, non se paran a escoitar, non sei si..., porque ao mellor, ti poslle unha música forte e móvense super rápido, desencaixando a cabeza, tirándose ao chan, rodando, correndo, de arriba abaixo,...

094

LO.: Cambias o ritmo da música pola clásica, e seguen igual ata que lles fas escoitar o que

095

realmente están percibindo polos sentidos. Entón, van relaxando e van cambiando. E sí que é certo na assemblea, cando se escoita unha música, que non sempre fago, pero temos unha radio, pequechiña, e escoitase mal (min. 15.00) pero das veces que ten funcionado, ou que ten coincidido, ao mellor é coincidencia, que soa unha música clásica, ou así, máis ben de relaxación instrumental, os que están como máis inhibidos, é como si se relaxaran e brotan máis palabras.

096 R: exprésanse máis...

097

098 L: exprésanse máis... (---)

099

100 R: (importancia da música) (pregunta sobre a metodoloxía)

101

102 L: (min.16.54) Eu non sei como mestra de música...

103

104 R: ti como fas... utilizas o que sabes,...

105

106 L: (min. 17.05) Eu creo que vou mezclando diferentes aportacións, para darlle un fin que nese momento me parece que é o que eu quero conseguir cando poño esa peza musical, pero eu

107

creo que ás veces a dinámica do grupo fai que saia un aspecto ou se reflexa un aspecto que, ao

mellor eu, nun primeiro momento, non reflexara cando programei esa actividade.

108

109 R: pero si tomas nota deso despois,.. (risa).

110

111 L: si, porque é un aspecto a ter en conta para a próxima vez que fas ese tipo de exercicio. Pero que ao mellor faltan, non sei como dicirche, loxicamente as cancións que emprego, o que coñezo é, ou porque me falaron dil, ou porque buscando... atopei, pero non é que haxa un, é que non sei como dicirche, unha "wikipedia musical" que che diga nun clic os recursos reais que tes e cales son as aplicacións prácticas pa' desenvolver en tres anos, catro, cinco ca mesma canción, é que non sei como dicirche (min. 18.30).

112

R: queres dicir que non atopas un...

113

114

L: (min. 18.37) un reflexo...

115

116

R: un corpus teórico que te che diga: "aquí hai unha serie de ferramentas que ti podes usar

117 desta maneira. Non atopaches...

118 L: xusto! (min. 18.50) eu non atopei, o que uso é a través de, pois iso, da profe de música, de

119 amigas que te comentan, e bueno, na biblioteca, ao mellor, buscar algún conto ou tal, pois chámate a atención, entón, de rebote, atopas. Pero, non é porque saiba eu que hai unha recopilación concreta dese aspecto enfocada á etapa de infantilLo.

120

R: (opinión sobre a inexistencia de acordos...)

121

122 L: (min. 19.27) que non hai acordo, iso está claro. Porque sinon non se entende que haxa mestres que baixen a dar en infantil música e en outros centros que haxa, realmente,

123 peloteiras para que un profe baixe a infantil a dar música. Que conste que, bueno, eu creo que iso cambiou bastante nestes últimos anos, porque si que é certo que as modificacións que

houbo a través do currículum reflexando “tal” dan lugar a que a xente ao mellor esté máis concienciada.

124 R: (min.20.00) de que hai que baixar ou de que non...

125

126 L: de que hai que traballar ese aspecto e que hai que baixar a infantil para traballar ese aspecto
127 porque está relacionado con outros aspectos, aínda que estemos aquí redundando. Pero
bueno, eu creo que aínda así non se poñen de todo dacordo, os altos... que o seguen vendo...
eu creo que a música e a plástica séguense vendo como unhas marías dentro do currículum.
Que non se ven a posibilidades da expresión plástica, da expresión musical e creo que a
percepción a nivel (---).

128 R: cal sería para ti o término medio? Algunha solución? É un problema do profesorado?das
129 institucións? Non se indican ben as funcións?

130 L: (min.21.10) Eu creo que é un problema que vai relacionado. Porque se non hai
131 concienciación... da importancia a xente, pois ao mellor, faino, pero non porque ao mellor esté
132 realmente concienciado da importancia que ten a música na etapa infantil, senon, ao mellor,
133 porque bueno, di: “bueno, mándanme baixar, baixo, e non teño problema ca profe de infantil,
que pesada, que sempre me está recordando ou que sempre me está pedindo cousas, o uque
sempre me di: bueno entón, que canción era aquela que me dicías?”.

132 LO.: Que conste que, no meu centro, non teño ese problema, que a profe de música baixa e
133 traballa con eles e fan experiencias de todo tipo e teñen unha aula impresionante e dous
espazos diferenciados, un con instrumentos e outro para a expresión corporal, con espello,
sacan... descalzan, experimentan... Nese aspecto... Os meus nenos van encantados a música.

134 LO.: Pero creo que non hai ningunha concienciación, nin ningún seguimento dende arriba
dándolle a importancia que ten, porque senon non se entende que a persoa que se quere
formar nese aspecto teña que ir, dun xeito paralelo, ao conservatorio, á saída do que é a
formación reglada. Bueno, a escola de música é reglada, pero quero dicir que é unha
formación que ti tes ao saír do colexio de 6 a 8, como unha actividade extraescolar e na escola

de música ou no conservatorio, pero non, co que ti cursas, dentro dos estudos de primaria che dan un título de música, ou che dan... pois que tes un grado inicial en frauta.

135

136

LO.: Ti para ter un certificado de que tes capacidades na música, sexa o instrumento de piano, sexa o instrumento, bueno non sei moi ben como "tal" porque non o cursei, pero precisamente porque non o cursei, sei que a xente que lle gusta que é boa e que "tal" é un esforzo moi grande e que require moito tempo de conservatorio.

137

138

LO.: Entón, loxicamente, xa está mandando unha mensaxe contradictoria, osea, ti para formarte nesa disciplina tes que sacrificar, ao mellor estar na interacción social nun grupo de iguais ou no conservatorio, entón, ata determinadas idades podes compaxinar pero chegado un punto ao mellor elixes e non... (---)

139

R: (min. 24.00) Queda claro que é necesario ter unha formación musical para poder impartir algúns coñecementos musicais por básico que isto sexa, non?

140

141

L: é que se non tes coñecementos básicos podes facer unha verdadeira burrada! (---) (tos, min. 24.19) Porque, loxicamente, (---) se me fue!.

142

R: non pasa nada... (risa) E que pensas da túa formación?

143

144

145

146

L: (min. 24.49) A ver, pensando en tres anos, (---) A baza que teño de ter unha persoa que ten coñecemento que si teño dúbidas podo preguntar e compañeira que ti dislle: "pois vamos traballar os osos, pois mira, quería cantarlles unha canción que teña relación e ao mesmo tempo traballemos as cores" E me trae un CD e que ten a canción que eu escoito e que podo desenvolver e aproveitar para as actividades que eu fago...

147

148

LO.: Eu creo que eu non me (---) conformo cos poucos coñecementos que teño, pero ao mesmo tempo si que é certo que, si eu teño, se a min me da a canción pero non me da o CD

eu poría a mesma música, e volvemos ao punto que che comentaba antes. Se a min non me da o CD acompañado da letra e eu escoito como cantan a canción eu cantaría igual que o “patio de mi casa” ou que “o cocherito leré” ou iría a un ritmo interiorizado de cantiga popular, e non me preguntes o por que? Pero téñoo comprobado.

149

R: porque quizais é o que ti coñeces (min.26.17) xa de nena.

150

151

L: claro.

152

153

R: (min.26.26) Pensas que o mestre de infantil, en xeral, se non tivera, entre comiñas, a sorte que dis ter ti, estaría preparado?

154

155 L: Por formación de carreira?

156

157 R: por exemplo.

158

159 L: (min. 26.40) eu creo que, uf, ao mellor a nivel teórico, para ler unha partitura, pois home...

160

161 R: a nivel pedagóxico?

162

163 L: a nivel de pedagogía musical, non.

164

165 R: tarefas de movemento...

166

167 L: ah! Bueno, de movemento... (min.27.00) e que aí tes, todo depende da visión que un teña e de como desenvolva (---) que apreciación lle dea a todo ese tipo de aspectos.

168

169

170 R: a música foi traballada nas diferentes materias que tiñas en maxisterio, por exemplo (min. 27.19) dabas literatura, educación física...

171

172 L: Bueno, pois algún xogo, ao mellor poñerlle unha canción, pois imaxínate, xogos tipo: as sillas colocadas e ter que sentarse cando remate unha música, pero bueno, iso non é traballar a música. É máis ben utilizar a música como recurso para o xogo. Pero quitado aspectos puntuais dese tipo como un recurso máis, eu non me dou conta de traballar a música relacionada con algunha das outras materias.

173 R: (min. 27.56) Pensas que o profe de música si que está mellor preparado para dar en infantil?

174

175 L: (min. 28.00) (---) métesme nun compromiso. Por exemplo, eu a profe que vexo este ano no cole, eu vexo que os nenos disfrutan moito, que van encantados, que baixan cantando
176 cancións, que disfrutan, que vivencian, que che contan: "pois descalzámonos e estivemonos mirando cos pes "tal"". Sen embargo, noutros centros que estiven, pos... a infantil non viñan.

177 R: e sabes se colaboraban dalgunha maneira? Ela ou el non iba pero... achegaba algún material, ofrecía algunha música...

178

L: non recordo.

179

180 R: (coa que estás agora, ademais de recollelos, si que che ofrece materiais...)

181

182 L: si. Facéndolle unha petición concreta do que queres traballar e "tal" eu non tuven problema
183 (---).

184

185

186 R: (min. 29.20) a parte da formación inicial, na formación continua, ti atopaches (---) cursos, no CFR ou en asociacións,...

187 L: eu busquei información de cursos de musicoterapia, (---) pero atopei a distancia, en
188 Salamanca, un, super caro e a verdade é que o prezo botoume para atrás, porque era, claro, non solo, xa o desprazamento, senon ademais dese desprazamento e que comezaba, claro, o programa que che envían cando solicitas información, teórico, entón, tampouco sei si era meramente o reflexo do que estaba alí ou cada asignatura tiña unha parte máis práctica, que imaxino que si, pero a verdade é que no CFR a nivel de música eu fixen un curso sobre danzas do mundo pero quitado iso, non vin tampouco unha oferta cuns títulos que chamaran a atención.

189 R: (min. 30.40) e sobre materiais didácticos?

190

191 L: Sobre materiais didácticos non atopei. Quitado o que...

192

193 R: sobre música eminentemente prácticos: danzas do mundo, bailar danzas...

194

195 L: si, e xogos, máis que danzas en si, xogos coa danza concreta dun sitio para a interacción
196 grupal.

196

R: e adecuados para a etapa infantil?

197

198

199 L: Non, máis pensados para primaria, porque teñen unhas regras complicadas, pero bueno,
sempre quitas algo porque ti adaptas. (---) (risas)

200

R: (min. 31.38) aparte dos materiais auditivos que dices ao principio que dices que empregas
201 na aula, cantados por ti, a través de poñer o CD ou música pre-gravada, non?

202

203

204 L: (xxx) o CD no portátil e que vexan...

205

206 R: utilizas outros materiais?

207

208 L (min. 31.50) o “cantajuegos” gústanlles moito.

209

210 R: so o CD, porque se buscas en Internet creo que teñen tamén... partes xestuais...

211

212 L: si pero problemas co portátil que non consigo... baixo, é máis, de feito baixoumo un amigo, gravoumo nun CD, que llo pon á pequena que ten dous anos, Antía. Baixoumo, eu viño que o CD iba, e que, vamos, se vía perfectamente os xestos e que interaccionabas co (---) e na aula, non sei se é problema do portátil que hai no centro porque non lía o CD. Ao mellor é que non le o CD gravado, entón teño que facerme cun “cantajuegos” orixinal, ca versión dos xestos. Porque a verdade é que lles chifla, eh?

213

R: (min. 32.44) quizais porque ten unha metodoloxía moi sinxela que é cantar con xestos.

214

215

L: e bueno o colorido da roupa que levan e o movemento chámalles moito a atención.

216

217

R: e que tamén é un material, penso que é apropiado á etapa, polas características que comentas, e (min.33.01) máis materiais? Que outros? Tes algúns materiais aparte?

219

220

L: “Baby Einstein” Pero claro xa son fragmentos, osea, películas curtas con imaxe e música clásica... Cantajuegos, Baby Einstein, Mamá Cabra e (---) ... “la brujita, tarita” (tararea) pero non me sae o título...! Son cancións de tradición... de ámbito nacional, con letras en castellano. Pero les hace gracia, lo de la “brujita tapita” les hace mucha gracia.

221

222 LO.: Y es un material que me pasó una compañera de música que va siempre a unas xuntanzas, unas jornadas de música en Madrid, y estoy harta de escuchar el nombre y no me sale, ni el nombre de las jornadas ni el nombre de CD.

223 R: non te preocupes... (min. 34.51) E materiais manipulativos?

224

225 L: ah! (min. 35.07) Gústalles moito, por exemplo, a canción do “osiño polar” traballámola con
226 imaxe visual, entón como traballa as cores, eles pintaron con pintura de dedos o oso polar con cada unha das cores que saen na canción, o verde, o marrón, o vermello, o rosa, o lila, ata chegar ao branco que é a cor do osiño polar e colgámola en plásticos A4, vendo o debuxo colgámolo no tendedeiro que temos na orde que vai a canción, entón, cando cantamos o encargado, o xefe, ponse de pe, debaixo, e vai señalando co resto, entón coincide a orde da cor que vai aparecendo e iso gústalles.

227 LO.: Claro, os meus aínda están nunha etapa que o debuxo é garabateo, aínda non teñen
228 unha,... bueno, non aprecian de todo, máis que o monigote, entón, aínda non, a composición, digamos, da canción debuxada propiamente por eles, pois son os garabateos das cores e por debaixo a transcripción de, bueno, o osiño polar, osos e tal, e tamén (xxx).

229 R: (min.36.39) Perdón, esta canción...

230

L: é a de Mamá Cabra.

231

232

R: adaptáchela?

233

234 L: non. Entre o estribillo que ten e a secuencia das cores que empeza “é de cor vermella o
235 osiño polar, non non, non, non” (cantando). Entón bueno, vai facendo a secuencia das
236 diferentes cores ata finalizar a canción cantando se é de cor branca e entón contestan que si (min.37.10). Entón fan todos os xestos, é dicir ca cabeza e co dedo, dicir que si ou que non, e bueno, sinalar as cores... A verdade é que lles gusta moito a canción.

237

238 R: (min 37.30) E materiais relacionados con instrumentos?

239

240 L: O pandeiro, o triángulo,... os propicia a profe de música.

241

242 R: están na túa aula ou están na súa?

243

244 L: Na miña aula non teño. Pero na aula de 4 sí que hai un pandeiro, entón, entre o de catro anos e o da aula de música, pois hai, bueno, para xogar a discriminar o ruído e o silencio, cando nos movemos, entón, cas ordes do pandeiro, tamén nos vamos movendo (min. 38.00) máis rápido e máis lento. Pero bueno, eu instrumentos musicais non teño (---) na miña aula, como taLo. Aproveítome dos que hai no centro.

245

R: coordinaste coas compañeiras, de boa maneira, para poder utilízalos.

246

247

L: poder utilízalos en momento puntuais.

248

249

R: (min.38.20) Utilizas algún tipo de material impreso relacionado coa música?

250

251

252 L: (---) que eu lembre non...(xxx) Si a canción, esta de imaxe con pictograma e con letra. Entón, nós lemos a canción, e despois, aínda que volva outra vez sobre a mesma actividade dos (xxx) osos, do osiño polar, coas diferentes cores e debaixo a letra da canción, iso tamén é un material musicalLo.

253 R: Osea que, dentro da túa programación está contemplado, dalgunha maneira,...

254

255 L: si.

256

257

258 R: (min. 39.00) Coñeces algúns métodos musicais? (---)

259

260 LO. (min. 39. 17) si, de feito, é que non recordo ben o nome. Pero hai un que é asi como danés ou... que fala da percepción da música cos sentimentos. É así como Dorf ¿? Eu entendín do pouco que lin que era da percepción da música e os sentimentos, osea a expresión, o que ti escoitas e como estás, fai que teñas unha percepción do que estás escoitando.

261

262 LO.: (---) Eu creo que dalgunha maneira, indirectamente, si que o reflexo, porque as actividades que facemos cando ca música os predispos os incitas a que expresen, que reflexen se están contentos, se están tristes coa música, que se movan según o que lles di a música, eu creo que lles estás, inconscientemente aproveitando, ou ao mellor falo, e non sabes o que fas!

263 R: (mais materiais?)

264

265 L: escoitamos a música que sae na radio (min.41.15) Non é que nos centremos unicamente en
266 CDs que veñen cerrados cunhas cancións concretas, cunhas instrumentacións concretas.
Senon que ás veces tamén poñemos e escoitamos a música da radio, distintas emisoras,
porque collemos a emisora portuguesa, entón tamén escoitan fados, escoitan falar en
portugués. (---)

267 R: tema do acondicionamento dos espazos. (min.42.00)

268

269 L: (min. 42.20) non, estamos nunha aula pequeniña que, claro, ao ser de tres anos temos os
270 baños incluídos para facilitar a autonomía no control de esfínteres, entón, a verdade é que con
ese anaco que colle os baños, a nosa aula queda moi reducida. Entón, temos recantos e unha
zona de traballo grupaLo.

271 LO.: Claro, as mesas, os armarios que separan os recantos ocupan o espazo físico, e a aula, sí
272 que é certo que si fora máis grande, posiblemente, fariamos máis xogos de tipo musicaLo.
Porque moitas veces, cando os facemos, aproveitamos que, con que bueno, non faga frio e

non chove saímos ao patio e cun alargador poñemos a radio encima da ventá e movémonos con máis amplitude de espazo, para o recoñecemento espacial no patio cuberto.

273

LO.: Pero dentro da aula si que estamos condicionados porque afastamos as mesas cara o

274

fondo e movemos os bancos que nos fan de delimitación de recantos, tamén, claro, andamos reubicando os espazos para poder xogar ca música. Queda un espazo moi xusto porque delimita moito tamén os movementos. Loxicamente teñen ao mellor, non sei, (---) (mirando a sala onde facemos a entrevista, calculando o espazo) E claro 19 persoas movendo nesa aula (-- -) O espazo físico condiciona moito as actividades (min. 44.37).

275 R: hai algún recanto relacionado coa música?

276

277 L: recanto de música como tal non temos (min. 44.55). Temos un recanto de experiencias,

278

entón, aí recollemos experiencias plásticas, da natureza, que vai ser onde teñamos as nosas plantas agora que comeza a primavera, van ter unha tarefa máis como encargados da aula, e vai estar nese recanto. Pero recanto como tal, non.

279

LO.: Pero, tamén é certo que os recantos ao principio de curso eu condicioneinos moito polo espazo que temos. Entón, recoñezo que a aula xoga un papel determinante nos recantos que temos, gustaríanos ter máis, pero están condicionados aos que están porque non caben máis. Temos a biblioteca de aula, a lóxico-matemática, o super ca casiña, xogo simbólico, temos a assemblea e construcións, temos o das experiencias e o recanto do oso. Non nos caben máis.

280

(---)

281 R: (reflicítese no proxecto de centro todo o relacionado coa selección, elección,

282

almacenamento e aproveitamento dos recursos polos diferentes mestres do centro?)

283

L: (min. 47.08) Da selección non, pero dos materiais que hai a nivel xeral, si. Como na maioría dos centros.

284

285

286

287 R: existe un inventario no que...

288

289 L: si, pero da selección, dos criterios (min. 47.18) de selección para eses materiais, non.

290

291 R: fixeches selección no teu centro?

292

293 L: elexir material... refíreste a material musical? (min. 47.42)

294

295 R: calquera...

296

297 L: en función das necesidades que ían xurdindo na aula, porque loxicamente, en tres anos, o periodo de adaptación require dunha flexibilización (min. 48.30) dos tempos que non teñen os de... bueno, teñen os de cinco, pero doutro xeito, entón, claro, sacábanse os puzles, as contrucións, xogabas con iles, que coñeceran o espazo, que se habituaran, pero claro, se me preguntas en concreto, si eses criterios estaban fixados ou se están reflexados a nivel de acta de reunión de ciclo pois, non sei se están realmente reflexados

298

R: é un tema que se fala nos claustros ou un tema de cada un?

299

300

301 L: (min. 49.30) Centrándonos en infantil, as compañeiras cas que estamos, sí que é un aspecto que nos preocupa, que é importante e que neste momento estamos mirando para fixar, de cara a un traballo que nos beneficie en cursos vindeiros.

302 R: (xxx)

303

304 L: Así como as fas (reunións) de cara a valoracións ou avaliación de infantil, pois pensar en que
305 (min. 50.12) tipo de método ou que tipo de aspectos a conseguir van quedar fixados, entón, en

tres, catro e cinco anos. Non sei si che estou contestando.

306

307 R: (volvendo ao tema dos cursos para a selección de materiais)

308

309 L: (min. 51.00) Non fai moito, no mes de febreiro, asistín, a través de NEG a unha primeira xuntanza en relación a criterios da avaliación de materiais curriculares, pero, é a través de algo externo, non da formación do profesorado, como tal, que che da o f-prof. Eu no programa non.

310

R: (formación continua) (min. 52.18)

311

312

313 L: (min. 52.26) Neste curso, estamos nun grupo de traballo, de varias provincias (risas) reuníndonos en Santiago, como localidade que mellor, bueno, que está no medio, digamos, como epicentro e estamos facendo unha pequena investigación, se se pode dicir, aínda que ao mellor é moi atrevido, pola miña parte. Un achegamento, mellor, diría, un achegamento, a través das intelixencias múltiples dos diferentes materiais, tanto para a atención da diversidade como na etapa infantil. Pero, aínda que somos atrevidas, eu creo que xa estamos nun momento de descubrir todos os aspectos que isto conleva e a través de varias guías de avaliación, como é a de Bonafé, pois estamos empezando "a meter o peño dentro da auga". Pero bueno, que aínda nos queda moita rodaxe.

314 R: e pensas que é unha formación que debería ser máis xeneralizada nas institucións, digamos na ensinanza inicial, por exemplo da carreira, (xxx).

315

316 L: (min. Min.54.13) Eu creo que a formación é importante. O que pasa que creo que hai moita xente que non repara na importancia dos criterios para a selección dos materiais e os recursos.

317 Senon que os usa inconscientemente, porque está alí, nese momento e o utiliza, pero non se paran a analizar os aspectos que traballas con ese, aínda que me esté contradicindo co que dixen ao principio de que ás veces cando puñas unha peza musical con eles saían aspectos a flote que ao mellor ti non repararas.

318

319 LO.: Pero claro. (xxx) (min. 55.12) Eu creo que a xente non fai un análise pormenorizado de por
qué vai poñer pois, ese CD con esa película, ou ese CD con esa peza musical, nese momento, e
porque non a outra, senon que simplemente como ven todo pautado dependendo da etapa
faino como unha rutina máis pero non se para a analizarlo. Pero ao mellor tamén, por
descoñecemento, eh? (--) de que é un aspecto a valorar, tanto a nivel de centro como a nivel
persoal, como a nivel...

320

R: (min. 55.50) pensas que, en xeral, nese sentido, o profesorado ten tempos, ou que debería
321 ter tempos establecidos para poder reflexionar sobre ese coñecemento e chegar a convertelo
en coñecemento dos materiais que usa?

322 L: (min. 56.04) Tempo establecido, como tal, non ten. Bueno, eu creo que non ten. (xxx)

323 Tempo que digas, pois no claustro vanse dedicar x minutos a que fagades un barrido e
seleccionemos a través de varios criterios os recursos que vades "tal". Eu na miña experiencia
docente que levo en varios centros, nunca escoitei, nin se me presentou esa ocasión. Oxalá,
que nos invitaran a reflexionar desde os equipos directivos! E dende, bueno, calquer outro
compañeiro. Pero non.

R: pensas que é necesario? (min. 57.02)

324

325

L: Eu creo que hai xente que aínda que ao mellor non é consciente de que nos falta esa
326 formación de poder quitar os criterios para avaliara materiais. (xxx) Bueno que non todo o
327 mundo coñece esas guías que hai para valorar todo tipo de materiais e todo tipo de aspectos...
Que hai xente que si que se para a pensar que vai facer e como vai facer e que recursos vai
empregar e para utilizar eses recursos si que os selecciona seguindo os seus criterios (---)

R: (min. 57.50) Ten uns criterios intuitivos, digamos, froito da experiencia ou do que ten
328 vivido...

329

330

331 L: que fai que seleccione calquer cousa, porque o que che digo (xxx) e cando despois repara,c
cando pos en práctica, cos pequenos, o que levaches, e dis: “ostra! Mira este que lectura lle
da! E eu non me reparara onte cando pensei en que ibamos facelo, plantexei que puideran
facer esto, esto, esto esto, pero non se me ocorreu que fixera eso!” Entón eu penso que hai
xente que si, pero bueno, ao mellor, os que... ou porque xa está viciada, entrecomillado, e lle
funcionan 3, 4, 5 cousas, e as pon en práctica continuamente e non se para a pensar se
podemos poñelo ou non. (tos)

332 R: Empregas materiais editados? (min.59.06) Guía didáctica, libro de fichas,...

333

334 L: no centro, bueno, cando cheguei, a profe que estaba o ano pasado deixou un método
335 “Contando un conto” que traballan os diferentes aspectos a través do conto tradicional como
carapuchiña, pinocho, e a través da lectura do conto pois, traballamos, diante, detrás, arriba,
abaixo, nº1, moitos, poucos...

336 LO.: Pero aparte diso, que digamos, está un pouco imposto pola persoa que estaba o ano
337 anterior, non é unha elección dos que estamos este ano, estamos desenvolvendo o proxecto
dos osos, que surxiu a partir do interese que a través do visionado das fotos do periódico, que
sempre miramos os xoves pola tarde un ratíño, surxiu a foto dun oso coa súa cría, chamoulles
moito a atención, entón, a raíz de aí, empezaron contando que, o pelo como o tiña, se era
grande ou pequeno, que sabían, pois surxiron preguntas para contestar e pediuse a
colaboración dos papás, e bueno, aí estamos, cos osos! Pero que se complementan ambas
cousas.

338 R: (min. 1.00.30). Da análise que puidesches facer dese material, sabes de que maneira traballa
a música e se o fai, en que cantidade, en que calidade... Dalgunha forma, poderías valorar.

339

L: (min. 1.00.45). Pois, de discriminación auditiva, basicamente. Porque sempre é poñer o CD
correspondente da Unidade e entón, pois, eu que sei, esta quincena que estamos co flautista
340 de Amelín, pois, escoitaban a fruta, entón, tiñan que pegar un gomet no debuxo do
341 instrumento musical que representara o son do que acababan de escoitar. A maioría das
actividades que veñen no método son de discriminación, sexa de instrumentos, sexa de

chuvia, de vento, ou da bocina dun coche. (---)

342

343 R: en que cantidade? (min. 1.01.40)

344

345 L: unha cada 10.

346

347 R: suficientes?

348

349 L: non. porque a discriminación non so a traballas cando estás facendo esa ficha, trabállala, facéndoos conscientes de que temos que falar máis baixiño porque estamos (xxx: xogando) coa voz: “vamos escoitar, que mirade que pasos se escoitan cando ven... a ver que chega aí?” Quedan calados porque están parados, atentos, para intentar escoitar se realmente chega alguén polo pasillo e recoñecen o taconeo, ou non, bueno. Pero bueno, o método en si, non trae unha frecuencia alta de actividades de discriminación.

350

R: variedade de tarefas?

351

352

353 L: (min. 1.02.42) as que temos visto ata agora, nos catro contos que levamos traballado, nestes dous trimestres, que fagan relación así, ca música, son de discriminación auditiva, e de escoitar algunha peza instrumental, pero en plan, máis ben, enfocado á relaxación. Pero non doutro tipo.

354

355 L: Non sei no terceiro trimestre porque aínda non me anticipiei. Ata este momento, son de discriminación, enfocado á relaxación, pero non cunha pauta continuada. (aparecen) ao final de todo, do libro que traballa o conto corresponde e eu creo que como unha actividade máis pero non cunha secuencia ou cunha importancia estimada, superior, ou.

356

357 LO.: Así como fan presentar a fruta e poñer o gomet ao final, podían presentar o conto (min. 1.04.10) facendo soar a fruta e que os nenos que che dixeran que ins-x, osea, que é? que soa a eso? Como unha maneira de introducir o conto, pero non. O conto sempre o presentan a

través do protagonista, dunha marioneta (xxx)

358

359 R: (min.1.05.01) O tópico da lingua... Lingua maioritaria:

360

361 L: (min. 1.05.18) galego. Porque a maioría dos meus nenos falan en galego.

362

363 R: outras linguas?

364

365 L: (min. 1.05.35) estamos moi próximos, moi preto a Portugal, entón hai nenos que teñen papás lusos e escoitamos a radio en portugués, entón, si que é certo que teño dous, tres nenos que se expresan, que ti lle entendes en galego, dalgunha maneira cólaselle algunha palabra de portugués.

366

367 LO.: Entón, bueno, palabras que van saíndo pois, decímola en galego, buscamos a forma escrita, bueno vamos facendo diferentes xogos para incluílo como, pero vamos, (galego, portugués...) castelán, bueno, o inglés que o falan co “teacher” cando saudamos ao “teacher”: “hello”, cando o despedimos, “bye, bye” Saudamos, hello, good morning, pero bueno, que o teñen interiorizado co teacher (xxx).

368 R: Os materiais do neno, tamén están en galego (min.1.06.54)

369

370 L: si.

371

372 R: traballo por escrito (min. 1.07.16)

373

374 L: neste momento están empezando a soltarse no que é... Bueno, de feito, xa hai algún que
375 empeza a escribir o seu nome, que a grafía se reconece, e outros pois inda están poñendo as vogais, unicamente, e algún, meramente, no trazo continuo, pola folgura do nome, osea, na aula temos un pouco de todo, pero os carteis da aula están en galego e en castelán. En

portugués, a verdade, que non están, pero porque non temos ningún que fale todo, que fale en portugués.

376

R: é un tema contextual do centro.

377

378

L: si. Os carteis están en galego.

379

380

R: lingua dos recursos do mestre.

381

382

L: en castelán. En inglés ou en castelán.

383

384

R: parecer da entrevista.

385

386

L: (min. 1.09.00) é interesante. Ambas figuras (o mestre de música e o mestre de infantil)

387

teñen un traballo conxunto a desenvolver, pero claro o profe de música non pode saber que ti necesitas unha canción, ou algo en concreto, ou que lle estás dando voltas a un xogo para traballar a discriminación do ruído e do silencio, se non lle preguntas (xxx) cando a vexo polo pasillo, no recreo, non temos un tempo establecido.

388

LO.: Ela ten o seu horario e eu teño o meu. (fórmulas de conexión entre ciclos?) si que hai, a

389

ver, entre ciclos, a coordinadora de cada ciclo están en contacto, pásanse a información, pero quero dicir que, lóxicamente, a min, paréceme máis correcto como titora de tres anos se quero traballar, como che comentaba antes, o dos osos, a min paréceme o máis natural preguntarlle a ela se tiña algunha canción para traballar os osos.

390

LO.: A coordinadora do meu ciclo sabíao, porque..., pero quero dicir, que non me parece lóxico que a coordinadora do meu ciclo, sendo de 4 anos, lle vaia a pedir a pedir á profe de música,

391

unha canción que vou traballar eu na miña aula (min. 1.11.10). O lóxico é que eu me achegue e lle pregunte. (xxx) Eu penso que é unha actuación de boa fe pola súa parte, porque

loxicamente eu como titora vou traballar "tal", son eu a que ten que buscar, pero entendo que ela colabore dese xeito comigo, me facilita moito a miña labor.

392 LO.: (xxx) Cando lle toca a sesión (falando da mestra de música) suben á aula de música, entón
393 ela ten unha programación en relación...

394 R: á música especificamente...

395

396

397 L: non! bueno, porque haber, por exemplo, para o Nadal fixeron panxoliñas e comentou a
398 panxoliña que estaban cantando e nós cantámola. Para o día da Paz había unha canción que
era o rap, comentaron a canción que era e na clase tamén a cantamos (min. 1.12.31). Pero,
realmente, o peso das máis veces, levouno ela, pensando en actividades de centro. En relación
coa música, leva ela máis o peso.

399 R: para o desenvolvemento das clases do mestre de música, non pregunta?

400

401 L: (min.1.12.51) coméntame aspectos de como se comportan e como responden
determinados alumnos, entón, temos contacto nese aspecto.

402

R: sobre as actividades, os instrumentos...?

403

404 L: como reaccionan, si que comenta, e os nenos, sí que comentan na assemblea: "ca profe
405 Lupe, estivemos descalzos miando "tal" ou "ca profe Lupe estivemos tocando co xilófono".
Quero dicir que che contan.

406

R: fuches algunha vez a aula de música?

407

408

409

410 L: (min.1.13.29) Non.

411

412 R: e ela algunha vez fixo clase de música na túa aula?

413

414 L: non. (a dificultade está en que a mestra de música e ela, están na aula).

415

416 L: (min. 1.14.10) puntualmente, téñolle pedido o pandeiro, o triangulo, e non hai problema que mos deixa. Pero úsoos na miña aula e ou no patio.

417

418 L: (min. 1.14.29) Tamén é certo que o edificio de primaria, (---) o edificio de infantil está separado espacialmente do edificio de primaria entón é que tampouco podes andar cargada, porque ti tes un camiño de escaleiras. Home, unha fruta ou un pandeiro, ou tal, pois nunha volta,... debaixo do brazo lévalo sen problemas porque non é un peso excesivo pero vamos, un xilófono eu non me atrevería, porque andalo movendo da súa aula para baixalo á miña clase. Entre que pesa e despois colocando as notas, ehem!

419 R: protocolo de fin de entrevista.

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

P 6: Bellatrix

Path: C:\Documents and Settings\Rosi\Mis documentos\Sci...\5_A Transcripcion.rtf
Media: RICHTEXT

001	A	A Estrada 24/03/2010
-----	---	----------------------

002

003 R: explicación da proposta de entrevista (3.30)

004

005 A: Levo 16 anos, aquí en infantil. Eu fixen a carreira pola especialidade de matemáticas e ciencias, pero como non había posibilidade de colocarse cerca por esa especialidade tería que estar como 12 anos provisional, naquela época, aparte estando de provisional estaba dando clase, case sempre, de infantil, entón decidín facer a especialidade de infantil e fíxena traballando.

006

R: (4.07) É un caso parecido á túa compañeira.

007

008

A: si, fíxena un ano antes ca ela.

009

010

R: gústache?

011

012

A: o primeiro ano custoume, ademais teño clase mixta, pero despois bueno, ben, estou contenta.

013

014 R: estás en 5 anos.

015

016 A: si, collemos... (4.28) en principio había aulas mixtas, pero despois decidimos facelas separadas, aínda que se cadra un ano che tocan poucos e outro moitos. Tiven algunhas veces
017 24 e agora teño 8. Cando as facíamos mixtas, facíamos o número igual. Pero decidimos estar así separados e funciona mellor, é máis facil...

R: sodes tres mestras, en 3, 4 e 5.

018

019

020

021 A: si.

022

023 R: Como chegas a infantil? Que formación tes?

024

025 A: eu tiven que volver á escola de maxisterio (5.26) convalidáronme primeiro e máis as asignaturas comúns e creo que so tiven que facer tres.

026

R: Tiveches que facer a especialidade de infantil.

027

028

029 A: si, incluso, eu que fixera matemáticas e as asignaturas de matemáticas, e a contradición de dicir: teño que dar didáctica das matemáticas, teño que dar didáctica das ciencias naturais. En cambio, didáctica de infantil, ou cousas así, non.

030

031 A: Convalidáronme se tiñan o nome exactamente igual e senon non. As que non tiñan o nome exactamente igual, non. Por exemplo, eu creo que música eu tiven que facer a de 3º, a de 2º me parece que era común, non teño moita seguridade niso, pero a de 3º si (6.11) porque era música en infantil, eu penso que si, o que pasa que agora mesmo a profesora, non sei exactamente se tiven que facer as dúas ou unha (6.22).

032 R: que formación recordas no musical?

033

034 A: Eu estudiei en Santiago, ti estudiaches en Santiago?

035

R: Non, eu en Ourense (6.32) (risas...)

036

037

038 A: Ah! Porque daquela había unha familia dando clase de música, a nai e máis a filla. A nai

039

deume: Carmen Portela, e máis Ana María Portela (6.40).

040

041 R: Cecilia Portela?

042

043 A: é irmán de unha e filla da outra. E despois, cando fixen a especialidade de infantil, tamén me dou Ana María Portela. Daquela, mandábame traballo e tiven que facer un exame... Pero eu a clases non iba. Eu tiña o meu traballo.

044

R: fixéchelo a distancia.

045

046

A: si si, todo. Tiven que pedir (7.11) unha dispensa de asistencia, xustificar que estaba dando clase e todos eles: uns exames, outros traballos, todos... eu a clases non iba.

048 R: conseguiches facelo ben.

049

050 A: bueno, moitas veces comendo bocadillo no coche, de paso que iba dun sitio para o outro e cousas así.

051

R: Deses traballos que tiñas que facer, que che pedían?

052

053

A: Eran as clases de Portela, da nai, pois había exame de canto: había unhas cancións que adaptaba ela e que as tiñas que cantar. De flauta. Iso era para todos os trimestres: canto e frauta. Despois había algunha que adaptar con instrumentos de percusión, sobre todo. Dáballe moita importancia aos ostonatos, con percusión corporal. Os ostonatos eran sobre todo con percusión corporal (8.37). Dáballe moitísima importancia.

R: palmas, pitos...

056

057

058

059 A: si, si...

060

061 R: Os recursos que aprendiches, utilízalos?

062

063 A: A fruta non. A fruta téñoa usado en primaria, hai anos. Si, en infantil a fruta no, as outras cousas si.

064

R: como as usas?

065

066 A: (9.07) Imos ver. Para as cancións, acompañamento de cancións. O que fago sobre todo é...

067 Non danzas exactamente. Pero así, a canción representada ou bailada, así dunha maneira sinxela.

068 R: falo aquí, nesta aula.

069

070 A: si, naquel sitio solemos bailar (sinala un espazo valeiro e amplo) ou arredor da mesa, depende, si é unha marcha igual imos por toda a clase...

071

R: pos audicións ou cantas ti?

072

073

A: non, non, eu non canto, eh?. Eu canto con eles... non é que eu non canto moi ben.

074 Custoume moito (risas). Eh... Cancións de audicións. (9.55). Eu, a veces, a canción cántoa con

075 eles, unha que aprendemos si, pero cantarlle eu así como modelo, non. Unha cousiña así, eu que sei, unha estrofa de calquera cousa que se che acorda no momento que ven con referencia a algo que ten relación ou así, pode ser, pero unha canción non.

076

077 R: as cancións están relacionadas con actividades que fan (10.20).

078

079 A: si, si. Con algunha actividade que se fai no colexio en común ou co centro de interese da unidade.

080

R: en relación aos materiais: son creados por ti ou recurras aos editados?

081 A: O material editorial. Despois hai algún que vai xurdindo. Por exemplo, o magosto. Iso non
082 ven na editorial, ou, eu que sei. Por exemplo, agora faluse disto (refírese a un evento concreto e recente acontecido no centro, con motivo da inauguración da aula de música, que levará o nome dun gaiteiro e poeta da zona: X. Couceiro Bugallo), o debuxo da gaita, ou escoitar como toca unha gaita, ou cousas así, pero non.

083 R: facedes audicións de instrumentos.

084

085 A: vamos, non que toque a gaita soa, senon algo que soe, pois, unha muñeira pois: "aquí,
086 sentides a gaita?" Máis ou menos, unha cousa sinxela. (11.20) e ademáis, teñen clase de música, estes.

087 R: xa me contará... (11.30) Utilízalo para máis actividades?

088

089 A: Ás veces para cambiar de actividade (12.00). Tamén, para que descansen, para a relaxación, algunhas veces, pero non sempre.

090

R: que tipos de música usas?

091

092 A: teño algo de clásica (12.20), algo das cancións das unidades que me ven na cinta editorial, e
093 despois, algunha que pode aparecer así... que se che ocorra, das que vas xuntando ao longo do tempo.

094

095

096 R: Que che parecen as que veñen na editorial? (12.35)

097

098 A: Pois, algunha vez a tradución, como te referías a linguaxe, pois nótase que foron feitas en caste...en castelán e logo as pasan ao galego. Eh... Bueno, estas que temos agora, aínda bueno, pero temos tido algunha que, bueno. Toda a música igual, da primeira á última case como se fora a mesma canción con distinta letra, eh, malas traducións, algunha palabra quelle atopas así... que bueno...

099

R: A editorai lque usas, emprega moito ou pouco a música?

100

101 A: (13.29) A editorial, ten unha canción por unidade, a canción con música máis, música e letra
102 e solo con música. Ten un CD de música clásica. Ten outro, para todo o ciclo, dunhas cancións así, populares, mezcladas con música e por aí. E despois outra de sonidos de animais, de cousas, para diferenciar alturas,...

103 R: que tamén traballas?

104

105 A: Tamén.

106

107 R: trabállalos doutra maneira, os sons?

108

109 A: pois con lápices, con pedriñas, cas cunchas, cos instrumentos... Os poucos que teño na
110 clase, porque cando se creou a aula de música leváronnos os instrumentos que tiñamos en infantil para aula de música, entón... úsalos menos. Porque, por exemplo, o xilófono eu usábao. Agora non, porque non o teño. Xa hai uns anos, cando se creou a aula de música..." pois os de infantil, tamén, se van a música, hai que levar os instrumentos"...(14.37). Bueno, como xa va a música xa non os necesidades na clase. Entón é o que teño.

R: iso non debera de ser exactamente así.

111

112

113

114 A: O que teño é unha maraca, unha caixa china, unhas claves, un pandeiro, un triángulo que o andamos cambiando de clase en clase. E hai un. E algún que podemos facer nós algunhas veces.

115 R: facedes instrumentos de construción propia.

116

117 A: algunha vez. (15.05) como unha caixa de mistos chea de pedriñas, ou unha cousa así, desto.

118

119 R: Utilizades material do entorno...

120

121 A: as follas cando é o outono. Pero tampouco... é unha actividade en certo modo musical. Písalos a ver como soa, ou así, pero non é unha cousa elaborada.

122

R: trae fichas o material editorial?

123

124 A: Trae unha ficha por unidade que bueno. Soen traballala na clase de música, porque igual
125 che debuxa instrumentos ou che fai referencia a instrumentos que nós aquí non os temos.

126

R: é un material compartido coa profe de música...

127

128 A: si, lévao ela e traballa: porque o pode face mellor ca nós. (16.15).

129

130 R: como decidistes iso?

131

132 A: Eu en concreto, pregunteille algunha vez: "poderías ensinarlle estes instrumentos ou esta
133 cousa?" E dixo : "pois, as fichas que teñas entrégamalas a min que as traballo eu". As fichas esas

133

134

en concreto que veñen na editorial. Que soe ser ao final de cada unidade da editorial ven unha ficha destas.

135

R: e teñen relación coa unidade que estás a traballar?

136

137

138

A: pois a relación que lle queiras dar porque, en concreto, había unha dunhas froitas... Ou a que lle deron na editorial e a traballas igual!! Porque a das froitas, por exemplo era: asocia cada froita cun instrumento.

139

140

A: O traballo era: ensinarlle unha froita-tocar un instrumento e despois, tocar o instrumentos sen que eles o viran e dicir que froita era. Entón podes poñerlle calquera instrumento a froita. Que cando a ves dis: "e aquí, que instrumento será? Unha mazá". Non, era iso, a maneira de traballar.

141

R: e explica claramente o que hai que facer...

142

143

A: si, na guía si. Que bueno, eu non sempre fago as cousas como me di. A veces si, outras veces vou mirando, como me parece. Como todo o mundo.

144

R: Material TIC?

145

146

147

148

A: o CD da editorial (18.11), o CLIC, pero non para a música, utilízoo... pero concretamente para a música non, porque tampouco eu sei se trae algo nin se eu sabería... o da editorial si que trae algo. Algo que cada vez se vai complicando máis e teslle que empezar outra vez porque lle vai rapidísimo.

R: o ordenador?

149

150

151

152 A: para poñer música, ou ese xogo en concreto (xxx).

153

154 R: buscas en internet?

155

156 A: no ordenador non temos internet... Entón iso xa te limita moitísimo. O buscas e gravas e traes ou non (19.07). Sería moi interesante para todo, para música e máis para as outras cousas.

157 R: Material de apoio para ensinar música?

158

159 A: a que lle chamas ti, material de apoio?

160

161 R: material visual nas fichas, por exemplo? Material para o movemento? Aros...

162

163 A: aros, algunha vez teño usado, si. Poñer unhas cintas no chan integradas... para que camiñen,
164 para que se localicen no espacio porque agora xa van conseguindo, en cinco anos, xa van... Pero imaxínate, que teñen que dar unhas voltas, e despois xa non están... Para que eles sepan situarse máis ou menos nun sitio, ou se xuntan moito, ou se pon un detrás do outro e despois tropezan, entón ese é unha maneira de ter, unha raia no chan, ou ter uns aros, e tamén... iso de dentro fóra, pero bueno, iso eu relaciónoo co de adquirir o concepto de dentro-fóra. Coa música non sei. (20.34).

165 R: como o xogo das sillas, non que, serve para o concepto "dentro-fóra" e tamén o fas con música.

166

A: si.

167

168 R: criterios na elección do material impreso.

169

170

171

172 A: fíxome máis ben nos contidos de infantil: a letra, se ten maiúsculas ou minúsculas, como está distribuído, o tipo de imaxes, se están moi xuntas, o tamaño, como vai traballando as cousas, pero no aspecto musical, a verdade é que non. (21.31). Home, si. Pois aquela que tiñamos que non nos gustaba o CD, pois si que o tivemos en conta, tamén, porque o CD era un (xxx). Pero non é un criterio fundamental para elixir. Ademais a profe de música ten materiais ela, non?

173

R: a mestra de música traballa o material que ti lle deixas.

174

175

A: si bueno, pero que será... tres por trimestre, que son tres UD por trimestre. E para que vaian as cousas mellor traballadas. (22.25), ao non ter aquí o material para facelas.

177 R. que espazos do centro usas?

178

179 A: a aula, o escenario, a biblioteca, unha aula vacía, que quedou aí, tamén se usa. Pero iso, máis ben, en conxunto coas outras.

180

R: a aula de música non?

181

182

A: non, a aula de música úsaa soamente a profesora de música.

183

184

R: está ocupada...

185

186

A: nunca se planteou, non está sempre ocupada. (23.00), pero nunca se planteou. Ten ela a chave, o seu material,...Aquí son actividades curtas...

187

188

189

190 R: ter que movelos ata alí, xa se foi a idea... É complexo.

191

192 A: non sei como resultaría (23.26). O escenario soemos usalo cando é para a preparación dun festival. Entón, despois de preparalo na clase, pois van alí, algunha vez para que non os colla de sorpresa. Como un complemento dunha representación teatral ou baile, ou algo así.

193

R: volvendo á preparación, pensas que tes unha formación en música suficiente?

194

195 A: (24.13) Eu penso que 50 minutos ou menos, porque entre que suben e baixan e todo unha
196 vez a semana é pouco.

197 A: E tendo en conta que en infantil son actividades curtas hai que ir meténdolle máis. Porque é
198 que aquí está todo relacionado, non é dicir música, dicir matemáticas, vai todo un pouco, e tamén hai estes temas espontáneos, que aparecen así, que hai que aproveitalos, non vas a esperar que chegue o día de música, falar ca profesora que igual ca pasou o interese.

R: que pensas da formación continua actual?
199

200

A: eu fixen (25.01) creo que de música 3. Un en Lalín, era a profesora de música de
201 Pontevedra, cántabra, me parece.

202

R: Susana Herrera.

203

204 A: si, pero claro, tiven que facelo en Lalín e iso foi antes de estar en infantil, xa, e despois
205 outro que fora na Estrada, creo que era vasco, que me gustou moito tamén. E despois
206 fixeramos un grupo, cando había centro de recursos aquí na Estrada, fixeramos...

A: Era música en xeral, non era so en infantil. E aprendías moitas cousas. Aprendías,

207

208

recordabas, porque hai cousas que vas deixando de facer, outras que vas facendo, despois ás veces retómalas.

209

R: bibliografía?

210

211

212

A: a verdade é que non busco (26.12). Non de música. E despois, que te refires aos cursos, ultimamente non hai cursos ningúnns teste que ir facelos a fóra, do que sea: aquí na Estrada non fan nada. Santiago, Lalín, Pontevedra... ou Vilagarcía. Entón non. según se pode si. Se moitos estiveran aquí, facíalos e senón, bueno.

213

R: volvendo á escolla dos recursos. O momento é finais de curso? Que materiais?

214

A: si. Escollemos as fichas dos centros das unidades didácticas, o caderno de matemáticas, para completar un pouco, algo de grafomotricidade, pinturas, lápices, para que traian.

215

R: puzles?

216

217

A: no, puzles (27.30) témolos no cole, non llos pedimos aos pais. Ese material que se escolle no último trimestre é para pedirlle que compren os pais.

218

219

R: e o material de aula (o que mercades vós)?

220

221

A: Pois hai uns catálogos e miramos nos catálogos, así cando hai diñeiro miramos o que nos parece que necesitamos.

222

223

R: veñen as editoriais?

224

225

226

227

228 A: soen enviar os catálogos: aula 25, de algún outro sitio así.

229 R: visitas librerías?

230

231 A: hai anos visitaba. Agora non. E de música, claro, ao ter a profesora de música, nós desde que hai aula de música. Hai tanto para música, hai tanto para infantil... entón pedimos cousas propias de...

232

R: non suxerides á profe de música?

233

234

235 A: vouche ensinar unha curiosidade... (érguese e sígoa a un armario ao principio da aula, amósame un instrumento feito por un neno, anos atrás: consiste en facer percusión cunha parte dun percheiro, soa unhas claves).

236 R: a lingua?

237

238 A: Estes nenos son galego falantes, teño este ano un castellano, que veu de Estremadura
239 (30.29) que é o único que tiven eu en todos estes anos. Eu uso practicamente galego, case todo. (...) a fixera un curso en Muros, dun señor que xa morreu, que tiña cancións para aprender os puntos cardinais, as estacións, o semáforo, a cinta óese moi mal.

240 A: Utiliceinas, bueno, as que se adecuaban a idade, porque había cousas que xa eran para
241 maiores. O que pasa é que era un casete e agora óese malísimo (31.28) e teño pena del. Pois, iso perdeuse. (...) Agrelo, se chamaba o señor, Xosé Agrelo.

R: hei de buscalo.

242

243

244

245 A: saíu no periódico cando morrera, aínda hai pouco.

246

247 R: hei de mirar pola información, a ver se aínda atopo o casete.

248

249 A: isto foi hai tempo, no 88, no que se dera ese curso, estaba eu en Muros.

250

251 R: lectura do texto-base...

252

253 A: está ben.

254

255 R: que che parece o sinalado.

256

257 A: por exemplo, no método adecuado, eu non sei se uso método ou non, eu recordo que me falaban do método Kodály (34.34), pero non me acordo eu do que era aquilo, nin sei se o estou usando... Despois de tantos anos. Quédaste coas cousas que tes que facer, pero cos nomes técnicos...

258

R: a metodoloxía Orff ten relación cos instrumentos, que están na aula de música, non?

259

260

A: aí, si tamén. (...) iso condiciónache, ter os materiais, saber se a aula onde están está libre,...

261

E que as cousas están da man da profe, e hai cousas caras que, se cadra, non podes. Vaiche un rapas e tócache e ti non sabes que está aquilo alí e estropéacho (36.17). E aquí xa tes, e xa sabes os nenos que tes e o que podes ter. O ano pasado tiñamos un neno especial (36.26) e había cousas que non se podían ter.

262 R: especialidades? Cada vez contamos con que hai máis e dispostos...

263

264

265 A: neste cole sí porque ten horas suficientes, senón quedaríamos sin el. (36.50). Empezan por arriba e iso a onde chegue.

266 R: parece que hai certa desigualdade entre centros...

267

268 A: agora hai que avaliar aos nenos, hai uns items.

269

270 R: co tema das competencias.

271

272 A: pois, algún dos profesores que lle dan pregúntaslle e, uns sí, voluntariamente, mira a ver se
273 podes avaliar isto ou isto, ..., pois non quero entrar nisto porque eu vou a infantil porque se chegou a un acordo, porque hai que dar en infantil, e ou asignatura ou apoio (37.37) noutra cousa, porque nos chegou esa orde de arriba. Non sei, teñen a súa razón tamén. Non che digo que non lles falte entusiasmo tamén, pero bueno, avaliar tamén é unha parte que non agrada a ninguén.

274 R: o tema das especialidades é delicado.

275

276 A: Si, dícenche, eu son profesor de... non son profesor de infantil.

277

278 R: con isto chegamos ao último punto, sobre a falta de acordo entre o profesorado.

279

280 A: non digo que sexa todo o mundo, ni nque sexa aquí (38.37) ves a veces cousas...

281

282 R: son aspectos que os de "arriba" deberan de definir as funcións...

283

284 A: os de arriba fanno a criterio económico (38.52), onde sobran horas tal, e onde non sobran

285

pois non hai xente e queda sen dar. Non imos a pagarlle a un máis.

286

287 R: como ve este estudio?

288

289 A: a min paréceme útil. Saber o que fas, por que o fas e como o fas. Avaliarte a ti mesmo, tamén, e o que estás facendo.

290

R: estás interesada polos resultados da investigación?

291

292

293 A: unha investigación seria sempre trae uns resultados serios que deben ser tidos en conta se queren as autoridades ternos en conta, para mellorar as cousas.

294 R: pensas que isto podería reportar cambios no que fas?

295

296 A: Eu para o ano vou para primaria entón xa. Non sei para que curso me vai tocar pero téñome
297 que poñer a investigar e a repasar cousas. É como o primeiro ano que estiven en infantil, é como empezar de novo, case. Claro, que son moito anos xa (41.31).

298 R: quedas aquí?

299

300 A: si, pero non sei a aula nin nada.

301

302 R: pois moita sorte.

303

304 A: Gracias.

305

306

307 A: Gracias a ti, por aguantar a entrevista. (despedida).

308

309

SEM Correo - Proxecto SIEGA - Windows Internet Explorer

http://correo.edu.xunta.es/gl/mail1.html?sid=&lang=gl

Google

Google

Buscar

Compartir

Sidewiki

cenpes

Favoritos

Sitios sugeridos

Más complementos

SEM Correo - Proxecto SIEGA

XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Carpetas Entrada Enviados Papeleira Borradores Enderezos Opcións Axuda Sair

rosi@edu.xunta.es: Entrada

Redactar Responder Responder a todos Reenviar Eliminar Engadir enderezos Anterior Seguinte Pechar Mover mensaxe á carpeta:

De [Redacted]

Enviado Xoves, Abril 22, 2010 1:22 pm

Para [Redacted]

Asunto Re: revisión de transcripción e confirmación

Ben.Menudo palizón che dei,moito me enrollo,espero que sexas capaz de sacar algunha conclusión.Ata cando queiras.

Ola [Redacted]

Son Rosi [Redacted], a rapaza que che entrevistou ou 24 de marzo.

Póñoome en contacto contigo para enviarche a transcripción da entrevista que fixemos. Sinto ter tardado máis do que esperaba.

Recórdoche que, por favor, a leas con atención e se observas aspectos que non quedan ben expresados como ti os querías dicir mo comentos e indiques os cambios que queres facer. Non te apures pola linguaxe (no momento de interpretar os datos, penso que utilizarei o galego normativo), pero na fala, xa sabes. Envíame cando poidas, o teu parecer e conformidade (ou non) para empregar os datos vertidos na entrevista.

Moitísimas gracias pola túa colaboración que, volvo insistir, sen ela non sería posible este traballo.

Quedo á túa disposición,

saúdos.

Rosi.

Internet | Modo protegido: desactivado 100%

SEM Correo - Proxecto SIEGA - Windows Internet Explorer

http://correo.edu.xunta.es/gl/mail1.html?sid=&lang=gl

Google

SEM Correo - Proxecto SIEGA

XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Carpetas Entrada Enviados Papeleira Borradores Enderezos Opcións Axuda Sair

rosi@edu.xunta.es: Entrada

Redactar Responder Responder a todos Reenviar Eliminar Engadir enderezos Anterior Seguinte Pechar Mover mensaxe á carpeta:

De [Redacted]
Enviado Domingo, Maio 2, 2010 8:44 am
Para [Redacted]
Asunto Re: Conformidade para a utilización dos datos vertidos na entrevista

ola, Rosi que tal?
Tes absoluta autorización para usar o contido da entrevista. Pero, por favor, corríxelle un pouco a forma. Porque hai moitos xiros e muletillas. Bueno, ti xa sabes,... un pouco de tuning.
Un biquiño e ata cando queiras.

rosi@edu.xunta.es: Entrada

Redactar Responder Responder a todos Reenviar Eliminar Engadir enderezos Anterior Seguinte Pechar Mover mensaxe á carpeta:

De [Redacted]
Enviado Venres, Abril 30, 2010 11:56 am
Para [Redacted]
Asunto Entrevista

No me he olvidado de la entrevista. He estado bastante ocupada y leí la entrevista por fases. Así que volveré a leerla detenidamente y decirte si quiero cambiar algo, ya que a veces ya veo que me quedo un poco en blanco y me expreso bastante mal, no se me da demasiado bien el directo je,je.

Un saludo, Lupe