

DEPARTAMENT DE FILOSOFIA

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE
PRIMARIA QUE CURSAN ESTUDIOS ARTÍSTICO-
MUSICALES EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

M^a DEL CARMEN REYES BELMONTE

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 26 de juliol de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Román de la Calle de la Calle
- Dra. Amparo Porta Navarro
- Dr. Josep Lluís Domingo Sancho
- Dr. Ramón Ramírez Beneyto
- Dra. Ana M^a Botella Nicolás

Va ser dirigida per:
Dr. Ricard Huerta Ramón

©Copyright: Servei de Publicacions
M^a del Carmen Reyes Belmonte

I.S.B.N.: 978-84-370-8526-5

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Arts Gràfiques, 13 baix
46010 València
Spain
Telèfon:(0034)963864115

Universitat de València
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Filosofía
Área de Estética y Teoría de las Artes



Tesis Doctoral

**EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA
QUE CURSAN ESTUDIOS ARTÍSTICO - MUSICALES
EN LA COMUNIDAD VALENCIANA**

Autora:
**M^a Carmen Reyes
Belmonte**

Director:
**Dr. Ricard Huerta
Ramón**

2011

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS
ALUMNOS DE PRIMARIA QUE CURSAN
ESTUDIOS ARTÍSTICO – MUSICALES EN
LA COMUNIDAD VALENCIANA

M^a CARMEN REYES BELMONTE

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Con cariño a mis padres y a mi hermano porque sin su apoyo
no me hubiera sido posible realizar esta tesis.
Mi más sincero agradecimiento igualmente
a mi tutor Dr. Ricard Huerta
por su paciencia y consejos.
y a compañeros y amigos
por el apoyo recibido

*Sin música no puede haber enseñanza perfecta,
pues nada hay que carezca de ella*
San Isidoro de Sevilla

Agradecemos la participación desinteresada de los Colegios de Educación Infantil y Primaria que han colaborado en este trabajo:

Ausiàs March (Mislata, Valencia)

Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia)

Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia)

Cervantes (Puerto de Sagunt, Valencia)

Vilamar (Puerto de Sagunto, Valencia)

*Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto,
Valencia)*

José Romeu (Sagunto, Valencia)

Cronista Chabret (Sagunto, Valencia)

*Maestro Tarazona (Puerto de Sagunto,
Valencia)*

El moli (Torrent, Valencia)

San Jose de Calasanz (Valencia)

José Alba (Vilavella, Castellón)

*La morería (Les coves de Vinromà,
Castellón)*

Baltasar Rull (Onda, Castellón)

L'illa (Castellón de la Plana)

L'horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante)

Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante)

Jorge Guillen (Elx, Alicante)

*Unión Musical Porteña (Puerto de Sagunto,
Valencia)*

INDICE

I	INTRODUCCIÓN.	11
II	ESTADO DE LA CUESTIÓN. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	37
	II.1 El concepto de rendimiento académico.	43
	II.2 El rendimiento musical.	49
	II.2.a Evaluación sobre capacidades.	
	II.2.b Evaluación sobre la actitud.	
	II.2.c Evaluación sobre el contenido musical.	
	II.2.d Evaluación sobre preferencias	
	II.2.e Evaluación sobre creaciones musicales.	
	II.3 El rendimiento de los alumnos en el sistema educativo.	58
	II.3.a. El rendimiento en el marco de la OCDE.	
	II.3.b. El rendimiento en el marco de la legislación educativa nacional.	
	II.3.c. El rendimiento en la Comunidad Valenciana.	
	II.4 La influencia de las escuelas de música de Sagunto en el proceso enseñanza aprendizaje del alumnado de primaria.	75
III	METODOLOGÍA	81
	III.1 Procedimiento de investigación.	92
	III.1.a Planteamiento del problema.	

III.1.b	Formulación de hipótesis directivas.	
III.1.c	Validación empírica de las hipótesis.	
III.1.c.a	Identificación empírica de las hipótesis.	
III.1.c.b	Proceso de selección de la muestra.	
III.1.c.c.	Control de variables extrañas.	
III.1.c.d	Selección o elaboración del instrumento de recogida de datos y de medida.	
III.1.c.e	Recogida y análisis estadístico de los datos.	
III.1.c.f	Decisión estadística.	
III.1.d	Redacción del informe de investigación	
III.2	Análisis de la muestra.	98
III.2.a	Los centros educativos participantes.	
III.2.a.a	Centros participantes de la provincia de Valencia.	
III.2.a.b	Centros participantes de la provincia de Castellón.	
III.2.a.c	Centros participantes de la provincia de Alicante.	
III.3	Resultados obtenidos.	126
IV	AREAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL ALUMNADO	163
IV.1	La influencia de la música en el desarrollo evolutivo del alumnado de educación primaria.	165
IV.1.a	El alumnado que estudia música de grado elemental.	

IV.1.a.a	La audición musical.	
IV.1.a.b	La ejecución instrumental.	
IV.1.b	Competencias personales que desarrolla el alumno de grado elemental de música.	
IV.1.b.a	El trabajo individual.	
IV.1.b.b	El trabajo de conjunto.	
IV.1.b.c	La socialización.	
IV.1.c	Potencialidades de los instrumentos según familias.	
IV.1.c.a	Familia de cuerda.	
IV.1.c.b	Familia de viento – madera	
IV.1.c.c	Familia de viento – metal	
IV.1.c.d	Familia de percusión.	
IV. 2	Música e inteligencias múltiples.	191
IV.2.a	Relación con la inteligencia corporal cinética.	
IV.2.b	Relación con la inteligencia espacial.	
IV.2.c	Relación con la inteligencia matemática.	
IV.2.d	Relación con la inteligencia lingüística.	
V	EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA Y EN LAS ACADEMIAS DE LAS SOCIEDADES MUSICALES.	207
V.1	Sobre la pedagogía de la música.	208
V.1.a	Émile Jaques Dalcroze.	
V.1.b	Carl Orff	
V.1.c	Zoltan Kodaly.	
V.1.d	Edgar Willems	

V.1.e	Maurice Martenot	
V.1.f	Justine Ward.	
V.1.g	Jos Wuitack.	
V.1.h	Luis Elizalde.	
V.1.i	María Montessori.	
V.1.j	Shinichi Suzuki.	
V.2	Análisis del currículo musical para la escuela primaria.	228
V.2.a	Análisis del marco legislativo.	
V.2.a.a	L.O.E 2006.	
V.2.a.b	Real Decreto 1513/2006 y Decreto 111/2007.	
V.2.b	Un ejemplo sobre la práctica de aula.	
V.2.b.a	Horarios.	
V.2.b.b	Metodología.	
V.2.b.c	Contenidos por cursos y manera de trabajarlos.	
V.3	Análisis de currículo musical para conservatorios y escuelas de música de grado elemental.	308
V.3.a	Análisis del marco legislativo.	
V.3.a.a	L.O.E 2006.	
V.3.a.b	D 159/2007 de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.	
V.3.b	Investigaciones sobre el desarrollo de las competencias en las enseñanzas artísticas: música.	

V.4 Buscando puntos de encuentro.	332
V.5 La importancia de la música en las competencias del alumnado.	342
V.5.a La iniciación musical en educación infantil.	
V.5.b Bases para un modelo de enseñanza de la música.	
V.6 Investigaciones en el ámbito de la educación informal.	357
V.6.a Implicaciones de la música en los programas de televisión infantil.	
VI LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN PRIMARIA Y SU REPERCUSIÓN EN EL RESTO DE MATERIAS ESCOLARES. UN ESTUDIO DE CASO.	361
VI. 1 Justificación del progreso en matemáticas.	362
VI. 2 Justificación del progreso en lengua.	366
VI. 3 Justificación del progreso en educación física.	374
VI. 4 Justificación del progreso en conocimiento del medio.	381
VI. 5 Justificación del progreso en plástica.	386
VII CONCLUSIONES	395
VIII BIBLIOGRAFIA	401

Anexo 1. Formularios rellenos por los colegios.

Anexo 2. Copia de carta enviada a los centros educativos solicitando su colaboración.

Anexo 3. Tabla comparativa de objetivos para la educación artística en la etapa primaria.

Anexo 4. Tabla comparativa de contenidos para el 1 ciclo de primaria artística en la etapa primaria.

Anexo 5. Tabla comparativa de criterios de evaluación para el 1 ciclo de primaria en el área de artística.

Anexo 6. Tabla comparativa de contenidos para el 2 ciclo de primaria en el área de artística.

Anexo 7 tabla comparativa de criterios de evaluación para el 2 ciclo de primaria en el área de artística.

Anexo 8. Tabla comparativa de contenidos para el 3 ciclo de primaria en el área de artística .

Anexo 9. Tabla comparativa de criterios de evaluación para el 3 ciclo de primaria en el área de artística.

Anexo 10. ORDEN ECD/310/2002, de 15 de febrero BOE núm. 43 Martes 19 febrero 2002 6609.

Anexo 11. Repertorio de películas de cine que pueden servir para la enseñanza de la música en la escuela.

Anexo 12. Tabla sobre el DECRETO 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

I INTRODUCCIÓN

Este estudio psicopedagógico mide las relaciones existentes entre el nivel académico que tienen los alumnos de primaria de la Comunidad Valenciana y su asistencia a las clases de música extraescolares.

Sabemos por las pruebas de evaluación elaboradas por el Ministerio de Educación y por los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que los niveles de rendimiento de los alumnos de primaria en las materias de matemáticas y lenguaje son de tipo medio-bajo. La cuestión que aquí nos planteamos consiste en averiguar hasta qué punto son regulares estos niveles y si constituyen un resultado adaptable a los niños que estudian música en las escuelas de música de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana y en sus Conservatorios elementales.

Los datos que han inducido a este estudio han sido los de los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El más reciente es el del curso 2009, en el que se obtiene como

conclusión un rendimiento académico intermedio. Los anteriores fueron los de los años 2006, 2003 o 2000. En cada uno de ellos se hacía incidencia en una competencia concreta. En el caso del PISA 2006 la competencia básica principal medida fue la científica, mientras que en PISA 2000 fue la lectura y en el PISA 2003 la matemática. Con estos datos de tipo general sobre los alumnos españoles y bajo mi inquietud como maestra de música sobre el rendimiento de mis propios alumnos ha surgido este estudio. Mi trayectoria académica y profesional me ha hecho investigar en base a mi experiencia diaria sobre la influencia de la música en el desarrollo cognitivo y evolutivo de la persona. Dicha inquietud no se entiende sin conocer mi propia “historia de vida” en relación con estos temas y voy a reflejarla en estas páginas a modo de estudio de caso, que por otra parte es la metodología que he llevado a cabo para realizar la tesis.

En mi trayectoria se han ido intercalando la música y las ciencias de la educación como entornos paralelos, ya que tanto en mi faceta de música como en la de educadora siempre he mantenido estas dos opciones. Nací en el año 1982 en Valencia, un territorio con grandes potencialidades en lo referido a la música. A la edad de ocho años comencé mis estudios musicales en la Sociedad Musical Lira Saguntina cursando seis años de violín y de piano. Una vez hube superado los estudios que corresponden al grado elemental en esta sociedad (de más de

100 años de antigüedad) ingresé en el Conservatorio Profesional de Música de Vall d'Uixó y más tarde me trasladé al Conservatorio Profesional de Música Joaquín Rodrigo de Sagunto, en el que obtuve Título Profesional de Música en la especialidad de Violín con las más altas calificaciones. En aquella etapa en el conservatorio de grado medio compaginaba mis estudios musicales con la participación como violín primero en la Orquesta de la Lira Saguntina a la que, aun después de haber finalizado mi vínculo académico con ellos, todavía asisto. También ensayaba con la Orquesta Jove de Puçol. En esa época compaginé el conservatorio con los ensayos en la sociedad y además con los estudios universitarios, cursando las carreras de maestra en la Especialidad de Música y más tarde la Licenciatura en Psicopedagogía, ambas en la Universidad de Valencia. En esta universidad además participaba en las actividades musicales como primer violín titular de la Orquesta Filharmònica de la Universitat de Valencia.

Cuando terminé dichas carreras y mis estudios en el Conservatorio me colegié con número 0054 en el Colegio de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad valenciana y empecé los estudios de doctorado en Arte, Filosofía y Creatividad, que realizaba al mismo tiempo que impartía clases como profesora de violín y viola y de jardín musical en la Unión Musical Porteña, sociedad musical de mi ciudad. Al poco obtuve

el título como funcionaria de carrera como maestra de música con plaza definitiva en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Cervantes en Puerto de Sagunto. Este es el trabajo que desempeño en la actualidad y que he ido realizando paralelamente a mis estudios de doctorado y al desarrollo de esta tesis. Es en el marco de mi experiencia docente y con el bagaje académico que me han proporcionado los estudios universitarios donde surge la idea de investigar sobre la influencia que tiene la música en los alumnos y alumnas en edad escolar de una manera más concreta. Son muchas las publicaciones y las investigaciones que han tenido en su punto de mira la influencia de la música en el ser humano a través de diferentes variantes: a nivel cognitivo, emocional, social... Esta tesis se concreta en la vertiente más aplicable en el aula de las escuelas de primaria: cómo influye la música en el niño/a en su evolución académica con el resto de asignaturas escolares.

Se parte de la premisa de que la Comunidad Valenciana es una comunidad de tradición eminentemente musical. Son muchos los alumnos que compaginan sus estudios primarios obligatorios con la participación en bandas, orquestas, coros y otras agrupaciones musicales. Estos niños tienen más contacto con la música; ya que esta influye en el desarrollo humano, de alguna manera debe estar plasmándose en el rendimiento escolar.

Soy partidaria, tal y como se entiende desde los ideales de la psicología cognitiva que la inteligencia es algo modificable y plural y que la música tiene influencia en ella (en los procesos de aprendizaje y como consecuencia en los de enseñanza). Por esto he centrado mis análisis en diversos estudios que respaldan este tipo de cuestionamientos. Conocemos por los estudios neurológicos y psicopedagógicos que la música influye de manera positiva en el desarrollo del niño desde todos sus elementos: ritmo, melodía y armonía. A nivel neurológico la música provoca diferentes respuestas en las áreas del cerebro a nivel cognitivo y emocional. Mediante las Resonancias Magnéticas se ha demostrado que el cerebro responde de manera diferente cuando se escucha música (Nakamura y otros, 1999, p.222)

“To elucidate the neural substrates of the receptive aspect of music, we measured regional cerebral blood flow (rCBF) with positron emission tomography (PET) and simultaneously recorded the electroencephalogram (EEG) in eight normal volunteers. Compared with the rest condition, listening to music caused a significant increase in EEG beta power spectrum (13–30 Hz) averaged over the posterior two third of the scalp. The averaged beta power spectrum was positively correlated

with rCBF in the premotor cortex and adjacent prefrontal cortices bilaterally, the anterior portion of the precuneus and the anterior cingulate cortex in both the rest and the music conditions. Listening to music newly recruited the posterior portion of the precuneus bilaterally. This may reflect the interaction of the music with the cognitive processes, such as music-evoked memory recall or visual image. ”

En este artículo sus autores (Satoshi Nakamura, Norihiro Sadato y otros) pertenecientes a diferentes centros de investigación médica y educativa analizan la respuesta humana hacia la música a través de electroencefalogramas, tomografías y otro tipo de análisis clínicos. Con estas pruebas se pone de manifiesto la manera de actuar de las diferentes áreas del cerebro y su conexión con procesos cognitivos vinculados a la memoria visual o al funcionamiento motor. La observación se realiza en sujetos que escuchan música. Y los mapas e imágenes obtenidas muestran acumulación de actividad en ciertas áreas del córtex. Lo ilustran imágenes como:

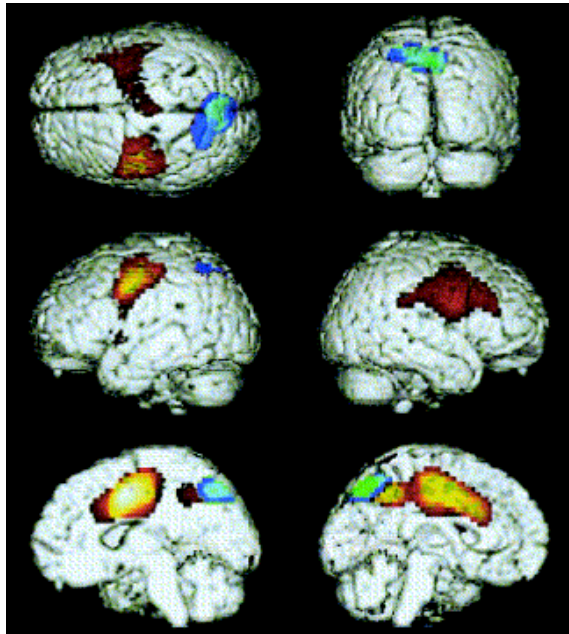


Figura. 1. Statistical parametric maps of the positive correlation between rCBF and EEG beta amplitude (Neuroscience Letters , Volume 275, Issue 3, November 1999, Pages 222-226). Consultada el 12 julio 2010.

En estos mapas se muestran áreas en las cuales fueron encontradas correlaciones positivas tanto durante el descanso (rojas) y durante la música (azul). Mostrándose actividad en diferentes zonas durante la audición musical que no se encuentran en descanso.

Un ejemplo contextualmente más cercano lo encontramos en el estudio realizado por la Unitat de Recerca en RM- CRC Hospital Universitari del Mar en Barcelona (Pujol, 2009).

“La música tiene la propiedad de estimular el cerebro, pero la respuesta concreta que produce en cada persona depende de la experiencia previa. En este estudio hemos utilizado una proyección tridimensional de resonancia magnética (RM) funcional para ilustrar con un ejemplo las diferencias individuales que existen en la respuesta cerebral a la música. Para lograr un contraste máximo, se presentó por vía auditiva música sinfónica a una persona que no había escuchado nunca la pieza musical y a un violinista profesional que estaba muy familiarizado con la sinfonía seleccionada. El vídeo muestra la respuesta del hemisferio cerebral derecho simultáneamente con el sonido utilizado en el experimento. En la persona no experta, los cambios funcionales se limitan prácticamente a la activación del lóbulo temporal (recepción auditiva). En el violinista profesional, no obstante, también se activa la parte del lóbulo frontal relacionada con la entonación y la región premotora especializada en el control de los dedos en músicos de cuerda”.

Es decir las áreas cerebrales se activan al escuchar determinados estímulos a través de procesamientos de la información de la música y una actividad continuada puede hacerlas funcionar con mayor rapidez. La música en el “niño/a – músico” puede actuar como entrenador del cerebro y hacer que este se desarrolle y responda más rápido y más eficazmente a otro tipo de problemas que implican la respuesta de estas áreas cerebrales. Resulta recomendable visualizar la animación que los expertos de la Unitat de Recerca en RM- CRC Hospital Universitari del Mar en Barcelona hicieron a este respecto.



Figura 2. Respuesta cerebral a la música estudiada con RM funcional (http://www.crccorp.es/unidades_crc.php). Consultada el 20 abril 2010.

Algunos documentales de divulgación han elaborado también filmaciones sobre la actividad cerebral mientras se escucha, o se lee música. Para comprobarlo se puede visitar la página web <http://natgeotv.com/uk/my-music-brain/videos>, donde se puede

seguir el trabajo de investigación a este respecto de médicos y pedagogos.

Situando nuestro punto de mira en el campo de las ciencias de la educación y en concreto en el de la educación de la música, destacamos que existen estudios defienden que los diferentes elementos de esta (melodía, armonía y ritmo) tienen influencias positivas en el desarrollo evolutivo de los niños (Aranda, 2008, p.187).

“El ritmo es un elemento que proporciona unidad, permite una estructura, favorece un desarrollo y hace previsible una acción. El movimiento es ritmo en el espacio, el lenguaje contiene ritmo en las sílabas, las palabras, las frases. En un reciente artículo, la prestigiosa revista Musicae Scientae revela que la cantidad y la eficacia de la comunicación entre los niños y entre estos y los adultos depende de lo que podemos llamar “musicalidad” de los componentes de la interacción. Esta musicalidad viene dada por los componentes melódicos de la voz de los interlocutores.”

Según Aranda (2008), la música es un potente vehículo de comunicación interpersonal que además está presente en nuestras principales acciones como el movimiento el lenguaje o en nuestras emociones.

Como investigadores en educación o como educadores, hemos de tener en cuenta que la comunicación es la herramienta más potente con la que cuenta el niño para aprender en los primeros niveles y en el resto de su vida. Y si la música impregna dicha comunicación debe ser fomentada y potenciada. Una investigación a este respecto ha sido la realizada por Rozalén Heredia (2010) en la que se investigó sobre diálogos musicales de niños de 0 a 3 años en diferentes escuelas de infantil. A este respecto su autora resalta la importancia de la comunicación del niño con sus progenitores que es mucho más rica cuando media la música. (Rozalén Heredia, 2010, p.54).

“Els adults tenen l’oportunitat d’explorar i descobrir conjuntament el món del so a través de l’experimentació amb objectes sonors molt variats. En iniciar aquesta experiència s’ha observat la riquesa d’aquest context en quant a interacció i comunicació entre xiquets i adults. En aquest marc, l’objectiu d’aquest estudi ha estat identificar i determinar moments en els quals s’han donat diàlegs musicals que han possibilitat una determinada interacció i

comunicació. S'ha analitzat un corpus de moments d'interacció xiquet - adult a l'espai i s'ha constatat com són possibles i com es realitzen els diàlegs musicals, un tipus molt concret de comunicació entre adults i xiquets mitjançant el so.”

Como ejemplo más concreto de la potencialidad musical muchos autores se han centrado en el estudio de los beneficios de la canción como instrumento aglutinador de estos tres elementos: ritmo, melodía, armonía (Benso Calvo y Pereira, 2003, p.16).

“Favorecen los procesos de comunicación entre las personas y el encuentro consigo mismos. Nos remiten a vivencias haciendo próximas las emociones, despertando los recuerdos o anticipándonos a venideros sucesos.”

Las canciones se presentan en el método Willems (pedagogo musical de los inicios del siglo XX) como una herramienta de globalización, implicando en estas, la sensibilidad, el ritmo, sugiriendo el acorde y haciendo presentir las funciones tonales. La canción es el centro de las clases en la mayoría de las veces

en la etapa infantil, porque contiene todos los elementos musicales: melodía, ritmo, armonía, y además un texto, una historia. A través de ellas se articularán los objetivos pedagógicos y se dotará de un sentido musical a la etapa infantil, además del que ya tiene el mero placer por cantar.

La música es un estímulo que enriquece los procesos sensoriales, cognitivos (como el pensamiento, el lenguaje, el aprendizaje y la memoria) y motores, además de fomentar la creatividad y la disposición al cambio. Resulta indispensable utilizar la música dentro del proceso de aprendizaje.

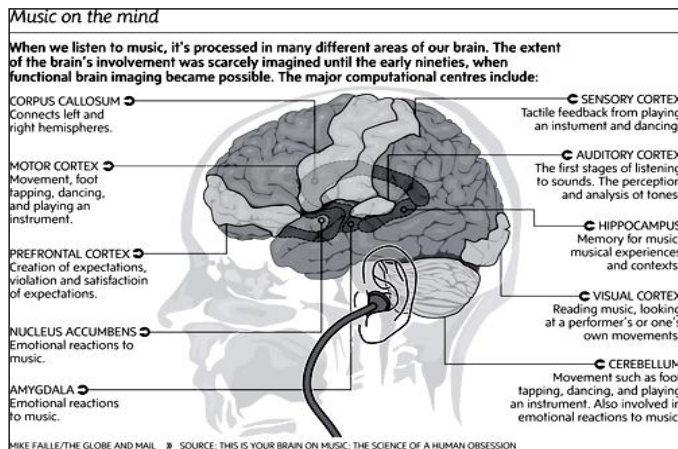


Figura 3. La música en la mente.

(<http://churchmusicblog.wordpress.com/2009/11/21/why-sing-together-1-neuroscience-and-the-creators-intentions/>). Consultada el 24 de marzo de 2010.

Estudios neurocognitivos de adquisición de conocimientos musicales van más allá y establecen comparaciones entre los procesos de adquisición de de la lenguaje materna y el segundo y posteriores idiomas con los del lenguaje musical (Stewart, 2005).

“Mientras la función primaria del lenguaje escrito es transmitir un significado referencial, la función primaria de la notación musical es transmitir instrucciones para la producción de una interpretación musical. La lectura musical, sin embargo, se sitúa en la interrelación entre percepción y acción y proporciona un modelo ecológico con el cual estudiar cómo influyen las instrucciones visuales en el sistema motriz. Los estudios presentados en este artículo investigan cómo los símbolos musicales que se plasman en el papel son descodificados en una respuesta musical, desde una perspectiva cognitiva y neurológica. Los cambios de aprendizaje específicos se aprecian en las áreas del córtex parietal superior y el gyrus supramarginal, que se sabía que estaban involucradas en las transformaciones espaciales sensoriales-motoras y en la preparación de acciones de aprendizaje respectivamente.”

Las investigaciones realizadas por especialistas en diagnósticos por técnicas de neuroimagen han abierto un gran número de posibilidades que pueden mejorar conductas y fortalecer el desarrollo cognitivo como una alternativa de la rehabilitación neurocognitiva. Estudios por imágenes están revelando que las regiones del cerebro y los circuitos neurales están involucrados en la percepción musical.

A nivel emocional la neurología también ha demostrado los beneficios de la música en el cerebro, aunque la mayoría de sus investigaciones se han realizado con personas con algún tipo de afectación psicológica. Dichas investigaciones se realizaban con la intención de evaluar la respuesta de áreas concretas afectadas del cerebro que funcionan de diferente manera en pacientes sanos y con la esperanza de buscar en la música una ayuda para estos casos. Esto dio origen a la musicoterapia. (Sausser y Waller, 2006, p.1)

“music therapy interventions combined with effective behavior management techniques may provide a structured and creative outlet for professionals to teach students with EBD Within the special education setting, music therapy interventions can facilitate development in cognitive, behavioral, physical,

emotional, and social skills (AMTA, 2003). There is a small but growing body of research investigating the effects of music on EBD, including a study by Coons and Montello (1998) that investigated the effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with EBD and learning disorders. Their results suggested that group music therapy activities could help facilitate the process of self-expression, and creativity and provide an avenue to appropriately display the emotions of anger and frustration.”

Como indican Sausser y Waller las intervenciones de terapia musical combinadas con técnicas de dirección de comportamiento eficaces pueden proporcionar una herramienta estructurada y creativa para profesionales de la educación que trabajan con estudiantes con EBD (Emotional and Behavioral Disorders). Dichos autores se refieren también a la experiencia de Culis y Montello (1998) que investigaron los efectos de la terapia musical en un grupo de preadolescentes con EBD. Sus resultados sugirieron que dichas actividades de musicoterapia ayudaron a facilitar el proceso de autoexpresión, y la creatividad.

Otros estudios sin embargo se han dirigido a comparar sujetos músico con los que no lo son y otros a veces han tenido como protagonistas a niños. (Blakemore, 2009, p.7)

“Hay estudios sobre violinistas expertos cuyos cerebros, más concretamente, la parte de sus cerebros que controla el movimiento de los dedos de la mano izquierda, porque utilizan la mano izquierda....Sí, el hemisferio derecho es mayor en los violinistas expertos. De hecho, creo que se trató de un descubrimiento especialmente importante para los violinistas que practicaban desde la infancia y menos importante para los violinistas que aprendieron de mayores.”

Es interesante observar las respuestas y sinapsis que establece un cerebro joven en constante formación e investigar en esta línea para intentar avanzar en el conocimiento de los procesos mentales que ocurren durante el aprendizaje (que al parecer está presente a lo largo de toda la vida y tienen al cerebro en constante evolución y cambio). Este concepto ha sido acuñado por la neurocientífica del University College London Sarah-Jayne Blakemore como *plasticidad cerebral*. Y ha sido destacado junto con ello unos *periodos críticos de aprendizaje*

que tendrían su máxima representación en la infancia. (Punset, 2009, p.11)

“Estamos descubriendo por primera vez que es cierto que existen períodos críticos en el aprendizaje de una persona. Hay idiomas, hay cosas que es mejor aprenderlas a una edad determinada que en otras. Bueno, otro descubrimiento. Estamos viendo que realmente es prácticamente imposible aprender solo. Uno aprende cuando se relaciona con los demás y esto, esto echa por tierra cosas que habíamos creído durante centenares de años. Es la gran revolución educativa, o más bien, es la gran revolución de la entrada de la ciencia en el sistema educativo.”

Mucha es la bibliografía que permite concluir los beneficios de la música en el desarrollo del niño incluso desde el periodo prenatal. Y mi objetivo aquí es demostrar si verdaderamente ocurre así en la experiencia directa de aula y en qué porcentaje se cuantifica su influencia. Edgar Willems también hace referencia a la importancia del uso de la melodía en la primera etapa del desarrollo del niño, ya que según este autor “la melodía está directamente relacionada con la afectividad” (Aranda 2008, p.187)

“Tener de referente el ritmo en Atención Temprana es fundamental para ayudar al desarrollo del niño/a, para potenciar su comunicación con el adulto, para establecer un orden en su comunicación con el medio ambiente.”

Similares estudios se han hecho con animales para demostrar la potencialidad de la música. (Chikahisa, 2006, p.312)

“Music has been suggested to have a beneficial effect on various types of performance in humans. However, the physiological and molecular mechanism of this effect remains unclear. We examined the effect of music exposure during the perinatal period on learning behavior in adult mice, and measured the levels of brain-derived neurotrophic factor (BDNF) and its receptor, tyrosine kinase receptor B (TrkB), which plays critical roles in synaptic plasticity. In addition, we measured the levels of 3-phosphoinositide-dependent protein kinase-1 (PDK1) and mitogen-activated protein kinase (MAPK), downstream targets of two main pathways in BDNF/TrkB signaling. Music-exposed mice completed a maze learning task

with fewer errors than the white noise-exposed mice and had lower levels of BDNF and higher levels of TrkB and PDK1 in the cortex. MAPK levels were unchanged. Furthermore, TrkB and PDK1 protein levels in the cortex showed a significant negative correlation with the number of errors on the maze. These results suggest that perinatal exposure of mice to music has an influence on BDNF/TrkB signaling and its intracellular signaling pathway targets, including PDK1, and thus may induce improved learning and memory functions”.

En este estudio con ratones se examinaba el efecto de exposición de música durante el período perinatal en el estudio del comportamiento en ratones adultos, y se medían los niveles (BDNF) y su receptor, (TrkB), que juegan papeles críticos en la plasticidad cerebral. Los ratones expuestos a la música completaron un laberinto aprendiendo la tarea con menos errores que los ratones blancos expuestos al ruido y tenían los niveles inferiores de BDNF y los niveles más altos de TrkB y PDK1 en la corteza. El MAPK los niveles eran inalterados con estos datos los expertos entiende que la utilización de la música induce al estudio mejorado y funciones de memoria.

Pero centrándonos en la persona y en su etapa primigenia que es la infancia debemos incidir en que la música tiene su repercusión en el alumno y que hay materias en la educación primaria que se ven afectadas por la relación música-inteligencia como se va a poder comprobar a lo largo de este estudio y que es importante tratarlo desde la etapa primaria, ya que es una fase obligatoria y de las más importantes por las que pasan las personas y que determinarán su éxito en el futuro. (Winner, 2003, p1.)

“La potencialidad musical de los niños es similar a la potencialidad en otras materias hacia los tres años respectivamente. Se reconocen típicamente potenciales porque son precoces, son maestros en los primeros pasos de su dominio y aprenden rápidamente en este dominio.”

Partimos pues de la premisa de que los datos aportados por los neurólogos y los investigadores de la educación son válidos y de que la investigación psicopedagógica realizada mediante test tienen una validez y fiabilidad considerables que pueden llevar a demostrar las mismas premisas. Contamos con el precedente de la batería de evaluación del desarrollo psicomotriz mediante la observación sistemática de situaciones de juego, la escala de evaluación del desarrollo psicomotor o las Pruebas de

psicomotricidad de Picq y Vayer, igualmente contamos con las pruebas de ritmo de Stamback o la evaluación de talentos musicales de Seashore. Algunos de estos test no son puramente musicales pero que sí incluyen entre sus ítems cuestiones que sólo tratan la música: la audición de tonos diferentes, la repetición de ritmos, la expresión de gestos asociados a sonidos, etc. Y que son de gran ayuda para el diagnóstico en el ámbito logopédico, detectando disfunciones de articulación del lenguaje y procurando su tratamiento. El ritmo funciona en este caso como diagnóstico y como corrector.

A nivel de experiencia algunos autores vislumbran ya la influencia que puede estar teniendo la música a nivel académico en los alumnos en otras materias. (Benso y otros, 2003, p.15)

“No cabe duda que en la educación de todas las épocas ha prevalecido el lenguaje verbal y el numérico por encima de otro tipo de instrumentos comunicativos... esos dos instrumentos, el primero de ellos encargado del desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión, y el segundo, impulsor de las capacidades de abstracción y de ordenación lógica, se han visto fortalecidos por la aparición en el universo educativo de un lenguaje diferente, acaso con una carga estética

y poética superior. Nos estamos refiriendo al lenguaje musical... La música es sin duda un lenguaje fascinante. En ella se concentran la capacidad de comprensión y de expresión, el orden lógico y la capacidad de abstracción.”

Pero ¿Cómo se plasma lo anterior en el trabajo en la escuela? ¿Qué estrategias desarrolla el “niño–músico” en el estudio? En nuestro trabajo analizamos aquellas materias en las que el “niño–músico” obtiene un mayor rendimiento. Esto ha sido estudiado a través de encuestas a maestros de numerosos centros públicos de la comunidad. Y también analizamos testimonios directos por parte de los tutores y especialistas de aquellos comportamientos y estrategias de estudio que el “niño–músico” desarrolla. En este análisis de rendimiento se ha incidido en las materias de matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio, plástica o educación física.

En cuanto al análisis de comportamientos, partimos del supuesto de que las características de personalidad son estables siguiendo la teoría de los rasgos de Raymond Cattell. Así que los comentarios de los maestros a este respecto no han podido más que ser globales. No se ha podido deslindar el comportamiento que el alumno- músico tiene en matemáticas, del que tiene en castellano y/o en alguna otra materia impartida por su tutor. (Cattell, 1972).

“El rasgo representa tendencias reactivas generales y nos indica características de conducta del sujeto que son relativamente permanentes. El rasgo implica una configuración y regularidad de conducta a lo largo del tiempo y de las situaciones.”

Aun así, será posible demostrar a través de las observaciones de los maestros que han colaborado la investigación, que el nivel de participación del “niño–músico” en la clase de música es mucho más activo que en el resto de asignaturas, ya que este busca el punto de encuentro teórico – práctico con lo que estudia en su sociedad musical y establece la aplicación de sus conocimientos de manera bilateral. Sólo en este caso es posible diferenciar con claridad su comportamiento con el resto de los alumnos.

Estos análisis se hacen también desde mi propia experiencia como maestra de música, profesora de instrumento, psicopedagoga y músico profesional (violín) y con el apoyo teórico recibido en los estudios de doctorado cursados en el programa Arte, Filosofía y Creatividad de la Universitat de Valencia. Precisamente en el inicio de este programa surgió el interés por profundizar en el tratamiento que está teniendo la música y más específicamente los estudios artísticos musicales en la educación y desarrollar una fundamentación teórica y científica que sirviera de base para una buena enseñanza de la

música. A través tanto del apoyo teórico recibido en los cursos de doctorado como en la investigación llevada a cabo durante el periodo posterior a la docencia pude ir obteniendo datos que apuntaban hacia una mejora de las calificaciones escolares en aquellos niños que estudiaban al mismo tiempo música en conservatorios y sociedades musicales.

Con estos datos obtenidos mediante la elaboración tanto del trabajo de investigación y como de la presente tesis, se trata de incidir en la enseñanza de la música como asignatura y su repercusión en el resto de materias, para reconducir los objetivos y mejorar las técnicas y contenidos curriculares establecidos por decreto en la escuela pública primaria. También observamos de qué manera sociedades musicales y escuela pueden establecer un campo de actuación común a ambos estudios (música en primaria - música en enseñanzas artísticas) que facilite la transición del alumno hacia las enseñanzas artísticas musicales. Otros de nuestros objetivos son:

1. Comprobar la influencia del estudio de la música en la inteligencia del niño.
2. Cuantificar el número de alumnos de primaria que asisten a escuelas de música.
3. Relacionar los contenidos de la música que afectan a las materias escolares.

4. Analizar la relación real entre las nuevas competencias en el marco LOE y la materia de música.
5. Demostrar la necesidad de dotar a la música de un campo independiente en la escuela.

Este estudio se hace teniendo en cuenta que la población valenciana está eminentemente muy mediatizada por las escuelas de música y por ese motivo se inició la investigación con los alumnos de una de las poblaciones de la Comunidad Valenciana con más tradición musical: Sagunto. Este inicio dio lugar al trabajo que llevaba por título *La influencia de las escuelas de música de Sagunto en el proceso enseñanza - aprendizaje de los alumnos de primaria*. A partir de los consejos de diversos especialistas decidimos proyectar aquel estudio inicial hacia el resto del conjunto del ámbito geográfico valenciano. Quiero aquí agradecer los consejos del profesor Román de la Calle, que fue quien propuso que el presente estudio se plantease a nivel de la Comunidad Valenciana.

II ESTADO DE LA CUESTIÓN

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Recientemente la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) empezó a desarrollar estudios sobre el rendimiento académico a nivel mundial. Dichos estudios analizan desde inicios de siglo el rendimiento de los alumnos en materias básicas: matemáticas, lectura y ciencias. Se establecen comparativas de grado entre los diferentes países participantes en diferentes materias. Aunque se realizan con alumnado de aproximadamente 15 años, demuestran el sustrato educativo adquirido a lo largo de su vida escolar en las competencias antes nombradas. Una vez obtenidos los resultados de los diferentes países, cada uno de ellos analiza sus resultados y obtiene una visión aproximada del rendimiento de su comunidad estudiantil, dicho rendimiento lleva a los estados y a las comunidades autónomas, en nuestro caso, a elaborar materiales en que ayuden a paliar las dificultades detectadas. A tal efecto a raíz de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas de la Consellería de Educación en los colegios valencianos, se elaboraron materiales de apoyo en las áreas matemáticas, lingüísticas y artísticas. Estos materiales se titulaban “Danny and Daddy números: Resolución de problemas”, “Danny and Daddy imagina: Expresión escrita”, “Danny and Daddy Drawing

and Singing”. Todos ellos están a disposición de los centros educativos y pueden ser solicitados a través de sus direcciones web o descargadas directamente a través de su página en internet.

En España además contamos con el Instituto de Evaluación creado a raíz de la implantación de la Ley Orgánica de Educación (2006), que realiza también estudios sobre rendimiento académico a nivel nacional. Es por eso que también se han implantado en las comunidades autónomas sus propios organismos de evaluación académica. En el ámbito de la Generalitat Valenciana existe una red de centros de calidad de cuya organización se encarga la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional. Dicha red es definida en Conselleria de Educación (2006) como:

“Un espacio de comunicación e intercambio de información y de experiencias entre los centros educativos implicados en la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad que persigue propiciar e impulsar la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad en los centros educativos, así como expandir y favorecer la cultura de la mejora continua entre todos los miembros de la comunidad educativa.”

Entre uno de sus objetivos la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional se centra en la Evaluación Diagnóstica en la enseñanza básica de la Comunitat Valenciana, y tiene como finalidad obtener información que permita comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas del currículo correspondiente a la educación primaria y educación secundaria obligatoria. Se rige por la Orden de 22 de marzo de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana y en unos de sus últimos informes dicha dirección valoró los resultados de la evaluación diagnóstica censal centrándose en matemáticas y lenguaje con datos de los cursos 2005/2006 y 2006/2008 para los niveles de 2º y 4º de Primaria.

En relación a estos datos el Conseller de Educación en una entrevista concedida al periódico Levante (Ducajú, 2008) argumenta que:

“El alumnado de Primaria en la Comunitat Valenciana tiene un nivel general "muy bueno", en opinión del Conseller de Educación, Alejandro Font de Mora, durante la

presentación de los resultados de la prueba diagnóstica del primer ciclo realizada a los 43.763 alumnos que en octubre de 2007 cursaban tercero. La mitad de los estudiantes supera el 80% de los conocimientos que le corresponde en Matemáticas (80,07%) y en Lengua (86,17%). En la comparativa de resultados, destaca el avance de los alumnos en las áreas que obtuvieron notas más bajas en la evaluación de 2006 como son la resolución de problemas, donde se ha pasado de un 68,8% a un 76,23% y en expresión escrita, de un 70,4% a un 86,04%. También en las medias obtenidas individualmente, han mejorado en el conocimiento de matemáticas pasando del 78% al 80%, es decir, dos puntos porcentuales, y en lengua, pasando de 81,7% a 86,1%. En cambio, la media ha bajado en Medida y Geometría. Sólo un 1,19% de centros (nueve) está por debajo”.

El tema del rendimiento académico resulta de máxima importancia para la mayoría de los países, no solo por una cuestión de prestigio. Si no también seguramente por una

cuestión económica: ciudadanos mejor formados hacen avanzar a un país. (Martínez - Otero, 1997)

“El proyecto INES de la OCDE se inició a finales de los años ochenta del siglo pasado con el propósito de ofrecer indicadores cuantitativos que permitieran la comparación de los sistemas educativos de los países miembros, y conocer así la eficacia y la evolución de dichos sistemas.”

Partiendo de que el rendimiento escolar es por tanto una cuestión de interés, los teóricos de la educación, los pedagogos y los maestros investigan sobre él buscando cuáles son las claves que lo favorecen y cuáles los signos que lo evidencian a nivel de aula. Muchas veces son ayudados por profesionales de la medicina que investigan el desarrollo de la mente. Cada uno desde su campo intenta ayudar a la mejora del desarrollo personal. Por acotar nuestro objeto de estudio, trataremos de clasificar las variables que se ponen en juego en el rendimiento académico siguiendo la clasificación de Martínez - Otero (1997) que distingue entre en intelectuales, de personalidad, hábitos de estudio, intereses profesionales y clima escolar. Son muchas las combinaciones que se pueden obtener del término rendimiento académico con variables de personalidad, edades, género, situación socio- económica... Esta tesis es una de esas

combinaciones. La que contrasta rendimiento académico y estudios musicales. Hemos observado que no existe mucha bibliografía sobre esta relación concreta y la que existe no ha podido estar basada en grandes estudios estadísticos. Puede que esto se deba a que los estudios referidos a un servicio público, como es la educación, deberían estar elaborados por los mismos organismos que disponen de facilidad para reunir todos los datos de todos sus centros. Sirva esta tesis entonces como una primera muestra que podría ser retomada por dichas instituciones.

No hemos detectado precedentes concretos de búsqueda de rendimiento académico musical y desde la perspectiva curricular de la escuela tampoco de su relación con otras materias entre los alumnos en nuestro país, o de nuestra comunidad. En este sentido podemos referirnos a nuestro trabajo de investigación realizado como antecedente a esta tesis y que viene a demostrar lo mismo que en él se apuntaba: los alumnos que estudian música de manera extraescolar refuerzan en mayor medida que el resto contenidos de otras materias. Todo ello viene a favorecer a largo plazo un mejor rendimiento académico que es debido a los puentes y puntos comunes que el alumno establece entre las diferentes asignaturas y su oficio favoreciendo la creación de esquemas de trabajo y economizando así los contenidos nuevos que ha de adquirir.

II.1. El concepto de rendimiento académico

Entre los autores que han investigado sobre los factores que determinan el rendimiento académico de los alumnos en la escuela los hay que han relacionado este concepto con otros como atención, motivación escolar, autocontrol, habilidades sociales, factores socioeconómicos. Si hacemos un análisis profundo de la bibliografía a este respecto encontraremos que la mayoría de los factores a los que aluden los teóricos de la educación hacen referencia a características del alumno, muchas de las cuales le son inherentes, no han sido aprendidas conscientemente en la escuela y son algo complejas de modificar (necesitan de un tratamiento individualizado a largo plazo y conjunto entre el alumno, el docente, y la familia). En lo que todos coinciden es en la importancia de su materia de investigación: el rendimiento académico. Según Cascón (2000) los determinantes del rendimiento académico residen en el sistema educativo (Cascón, 2000, 1-11)

“1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por

otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos”

Entre los autores que responsabilizan a las variaciones en rendimiento académico entre los alumnos a factores de tipo interno, podemos encontrar a Alonso (2004) que destaca la influencia de la atención, también a Edel Navarro (2003) que hace referencia a la motivación escolar, el autocontrol y las habilidades sociales, a Cominetti & Ruiz (1997) que alude a las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje o Cascón (2000) que incide en los estilos de aprendizaje. Por otro lado Benítez, Giménez & Osicka (2000) indican que cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen

los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

Jiménez (2000) indica que sean cuales fueren los factores que inciden en el rendimiento la evaluación debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. Y entiende que rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”

Cominetti & Ruiz (1997, p.5) también plantean que es necesario conocer las variables que explican la distribución de los aprendizajes, y alude en cierta manera al efecto Rosenthal o efecto Pigmalión.

“El rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.”

Resulta importante considerar otro tipo de variables diferentes a los alumnos y su calificación o nivel de inteligencia como puede ser la riqueza del contexto en el que se encuentra el alumno o los estilos de enseñanza del maestro adecuados a los estilos de aprendizaje del niño.

Piñero & Rodríguez (1998, p.34) aluden a esa riqueza del contexto en el que se encuentra el alumno medida no solo a nivel económico sino cultural, del que es responsable compartido la familia, la escuela, y la comunidad.

“La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

En referencia a esto Glasser (1985) vincula el fracaso escolar con las conductas antisociales y disminuye la responsabilidad del entorno de la siguiente manera:

“No acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas.”

Por otro lado los autores Bricklin & Bricklin (1988) aluden a un factor del que no es responsable el niño; los prejuicios por los que el docente nunca debe dejarse llevar y que recuerda al experimento de Jane Elliot en una escuela de Iowa en los años 60. Bricklin & Bricklin encontraron que la apariencia física y el

grado de cooperación de los alumnos son factores de influencia en los maestros para considerarlos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectan a su rendimiento escolar.

Carbo, Dunn & Dunn (1978) o Markova & Powell (1997) han investigado por otra parte sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje de los niños y su relación con su rendimiento. Esto induce a que las enseñanzas (correspondientes o no) con esos estilos de aprendizaje influirán también en el rendimiento. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro, los métodos pueden ser válidos para unos alumnos y para otros no. Como se puede observar el rendimiento escolar está ampliamente estudiado en las ciencias de la educación. También lo está, aunque en menor medida el rendimiento en música. En el siguiente apartado van a ser expuestos los principales estudios sobre aptitud musical, que pueden servir de referencia para la presente tesis que combina ambos términos, pues como apuntábamos anteriormente no se conocen estudios concretos que pongan en combinación esta relación: rendimiento escolar – aprendizaje de la música.

II.2 El rendimiento musical.

Los test sobre aptitudes musicales se vienen haciendo desde la década de los años veinte del siglo pasado, en términos de capacidades. Diversos autores coinciden que el momento ideal para enfrentar al niño con una prueba evaluadora en esta aptitud es antes de que comience su proceso educativo en música.

II.2.a Evaluación sobre capacidades.

Uno de los primeros autores en realizar pruebas de aptitud musical fue Seashore en los años 1930. La teoría de la especificidad de Seashore (1938) parte de la relación existente entre las cualidades del sonido y la capacidad del individuo ante el hecho musical, desde el punto de vista sensorial y desde el puramente musical. La capacidad es así considerada desde una doble vertiente.

Cualidades del sonido	Sentidos	Conceptos musicales
Altura	Audición de frecuencias	Melodía
Duración	Tiempo	Ritmo
Intensidad	Cantidad	Dinámica
Timbre	Sensibilidad	Calidad

Tabla 1. Comparativa de las cualidades del sonido con capacidades sensoriales

De cada una de estas capacidades sensoriales y musicales es posible poseer diferentes grados en cada una al ser independientes entre sí, es decir que el mismo individuo podría poseer un alto sentido rítmico y escasa capacidad de afinación. De todas formas mayoritariamente aparecen niños y niñas con todas las capacidades desarrolladas por igual pero esto se debe, según el autor, a la predisposición a favor o en contra que posee un individuo dotado o incapacitado ante el hecho musical, lo que le hace practicar o rechazar la música.

Otra de las grandes teorías sobre capacidades musicales es la teoría de los factores de Schoen (1927). Este autor parte de la consideración de que existen unos factores de tipo primario y otros secundarios.

- primarios:
 - Sensoriales: percepción auditiva.
 - Afectivos: sentimiento, expresión ante la música.
 - Intelectuales: facilidad de comprensión, entendimiento.
 - Psicomotores: facilidad técnica.
- secundarios:
 - Carácter: ante los demás y ante el hecho musical.

- Memoria: auditiva, rítmica, interválica, rítmico-melódica, polifónica y armónica.
- Voluntad: de trabajo, comprensión y superación.
- Inteligencia: no solo a nivel coeficiente, sino facilidad conceptual, comprensión;
- Mente despierta, imaginación.

La aptitud global sería la adición de todos los factores, aunque con mayor repercusión de los de carácter primario.

Mursell (1976) también establece una teoría de factores que explicaba las aptitudes musicales, pero los considera independientes. Tres factores que coinciden con los tres elementos principales de la música. Esta falta de relación explica la aparición de personas que destacan en un aspecto a pesar de estar carentes de otros.

- Ritmo: factor de percepción rítmica
- Melodía: factor afectivo
- Armonía: factor de percepción tonal.

De manera diferente lo conciben Colwell & Wing (2004), quienes defienden que la aptitud ante el hecho musical no

depende de factores independientes, sino de la mente completa, a pesar de que la primera impresión pueda venir dada por una percepción de tipo sensorial auditiva.

Para demostrar o comprobar las premisas de estas teorías de Seashore, Schoen, Mursell o Colwell & Wing, existen test sonoros sencillos que constan de varias pruebas bien definidas, y que son de uso común en Escuelas de Música y Conservatorios. Que suelen contar con los siguientes apartados:

- percepción tímbrica: diferenciación de objetos sonoros a partir de la memorización de su sonido y su posterior reconocimiento.
- percepción tonal: de lectura y escritura de diagramas pancromáticos.
- apreciación temporal: escritura y/o lectura de dictados de duraciones.
- percepción dinámica: dictado de intensidades.

El test de Bentley (1966) es otro de los más utilizados en las pruebas de acceso a los Conservatorios. Se compone de cuatro apartados:

- Discriminación tonal: Parte de veinte parejas de sonidos con distancias iguales o menores que un

semitono, de manera que el individuo de prueba debe decir si el ejecutado en segundo lugar sube o baja respecto al primero en entonación.

- Memoria tonal: A partir de diez fragmentos melódicos agrupados dos a dos con una diferencia de una sola nota, de manera que se ha de señalar dónde se encuentra la diferencia de una pareja interpretada de forma consecutiva.
- Memoria rítmica: Sobre diez esquemas rítmicos de cuatro pulsos que se presentan por parejas, el alumno o alumna debe decir si la segunda es distinta a la primera y en qué pulso está el cambio.
- Discriminación auditiva: Se presenta un análisis de veinte acordes diferentes, debiendo decir el alumno cuántas notas componen uno dado.

Otros test son el de Gordon (1986) o el de Zenatti (1981). El test de Gordon se basa en la escucha de dos melodías, una de ellas muy ornamentada, para preguntar si quitando los ornamentos serían idénticas. El test de Zenatti (1981) parte de la discriminación de la nota diferente que existe entre dos melodías de tres notas, tonales y atonales.

Todos los nombrados son test aptitudinales, miden la competencia estrictamente musical: diferencias de ritmo,

melodía y otras cualidades de la música en términos de capacidades. Pero también existen los que valoran la actitud, el comportamiento del alumno.

II.2.b Evaluación sobre la actitud.

Por otro lado se encuentran los test que observan actitudes ante la música. Lo cual implica una participación más subjetiva del alumno: el interés del alumno por la materia, que es observado por el maestro día a día, y que se encuentra en función de las experiencias y prácticas que se hacen en cada sesión. Los investigadores que realizan estudios mediante estos test han llegado a la conclusión de que el único control que resulta posible ante planteamientos de tipo afectivo es una medición a partir de afirmativo/positivo y negativo, contestando a una serie de cuestiones de tipo general y que también pueden incluirse en la ficha particular del alumno o bien como seguimiento de todo el grupo. Comentarios a nivel general que se pueden extraer de estas observaciones son:

- Muestra una actitud participativa.
- Colabora, pide ayuda.
- Muestra una actitud positiva al inicio de la sesión.
- Se esfuerza, se divierte.
- Ayuda a los otros miembros del grupo.

- Da muestras de aburrimiento, se distrae o bosteza, pregunta la hora, o el tiempo que falta.
- Acepta sus fallos y sus limitaciones.

Y a un nivel más concreto:

- Canta habitualmente en clase o fuera de ella.
- Improvisa letras y música, baila espontáneamente ante una música apropiada.
- Propone canciones conocidas, enseña a los demás nuevas canciones.
- Toca instrumentos, memoriza esquemas rítmicos y/o melódicos,
- Cuida los instrumentos y el material.
- Se expresa corporalmente, usa correctamente la percusión corporal.
- Le gusta leer y escribir música, compone música y la escribe.
- Juega de forma alegre con la música, muestra actitud participativa y crítica en las audiciones.
- Emite correctamente su voz, respira apropiadamente, se relaja con facilidad...

II.2.c Evaluación sobre el contenido musical.

La evaluación desde el punto de vista cognoscitivo resulta menos compleja, aunque las pruebas son excesivamente

variadas y amplias. En general se denominan test de realización musical, y no han fueron utilizados hasta la década de 1950. El test de Aliferis (1954) valora el conocimiento del lenguaje musical. El de Colwell (2006) se ocupa de la discriminación de intervalos, acordes, y modo (mayor y menor), así como el estilo y el conocimiento del lenguaje musical. Después estarían las pruebas de evaluación o exámenes dentro de la asignatura de música para cada nivel y que vienen determinadas por los decretos que establecen los criterios de evaluación sobre el curriculum en primaria.

II.2.d Evaluación sobre preferencias.

El test de preferencia musical se basa en el gusto musical, valorando audiciones. Los principales creadores de este tipo de pruebas han sido Farnsworth & Hubert (1909) y Kwalwasser (1961). Bullock (1971) ha elaborado tests de este tipo, estudiando la actitud hacia la música. Por otra parte Sloboda (1990) utiliza fragmentos musicales interpretados a piano para que los sujetos respondan si son o no correctos. Incluye:

- acordes consonantes/disonantes.
- melodía tonal/atonal.
- cadencia resuelta/ no resuelta.
- acordes en proceso cadencial /acordes cambiados de lugar.

II.2.e Evaluación sobre creaciones musicales.

Las primeras experiencias se deben a Vidor & Vater (1934) en la década de los treinta, a partir de improvisación melódica sobre esquemas rítmicos palmeados. Los experimentos más fiables datan de la década de los ochenta: el test de Vaughan (1977) se basa en la terminación rítmica, melódica, síntesis, etc...de un fragmento musical. En una línea similar trabaja Webster, a partir de la composición, análisis, terminación e improvisación. Gorder plantea su test sobre improvisación sugerida.

Se pretende demostrar la importancia que se observa en el campo de la educación al implantar en los colegios la formación de agrupaciones musicales, de danza, conjuntos vocales y agrupaciones instrumentales. La metodología del estudio, parte de un programa de intervención, donde se valoran las tareas musicales individuales en grupo, con un seguimiento continuo extra-académico de los profesores y sus alumnos. Los resultados obtenidos reflejan un incremento de la atención/percepción, y de la autoestima. Como consecuencia el rendimiento académico mejora junto con un comportamiento más tolerante hacia sí mismo y hacia el equipo Música y educación (2006).

II. 3 El rendimiento de los alumnos en el sistema educativo.

Como indicábamos al inicio de este capítulo los países realizan mediciones del rendimiento académico de sus alumnos que en cierta manera les sirve para testear la idoneidad de su sistema educativo y modificarlo en función de los resultados que obtienen. En España esos estudios se hacen en tres niveles ya apuntados.

- A nivel internacional. La OCDE elabora cada 3 años el informe PISA (Program for International Student Assessment).
- A nivel nacional. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. Elabora el Sistema Estatal de Indicadores en base a los datos obtenidos en PISA.
- A nivel de Comunidades Autónomas. En la Comunidad Valenciana con la Evaluación Diagnóstica.

II.3.a El rendimiento en el marco de la OCDE.

El informe PISA 2007 (Instituto de Evaluación 2007) en el área de matemáticas destaca:

“El grueso de los alumnos españoles, 68,2%, se concentra en los tres niveles intermedios, 2, 3 y

4, porcentaje más elevado que el de la mayoría de los países y el promedio de la OCDE (65,3%)”

Para comprensión lectora:

“El 59,9% de los alumnos españoles se concentra en los dos niveles intermedios, 2 y 3, porcentaje más elevado que el del promedio de la OCDE que se sitúa en el 50,5%.”

Y para ciencias Instituto de Evaluación del MEC. (2009)

“El grueso de los alumnos españoles (75,5%) se concentra en los tres niveles medios 2, 3 y 4, porcentaje más elevado que el promedio de la OCDE (71,8%). El rendimiento medio de los alumnos españoles es ligeramente inferior al promedio OCDE, pero hay un porcentaje de alumnos españoles en los niveles bajos de rendimiento de PISA igual o inferior a la media. Este resultado es particularmente positivo en la mayoría de las comunidades autónomas participantes en el estudio.”

Sobre estos datos el Sistema Estatal de Indicadores español obtiene diferentes conclusiones para cada una de las áreas.

En el área de ciencias matemáticas

“Los resultados de los alumnos españoles se caracterizan por una cierta homogeneidad, situándose la mayoría de ellos en los niveles intermedios. En los niveles < 1 y 1, los de más bajo rendimiento matemático, se sitúa un 24,7% de los alumnos españoles frente al 21,3% de los pertenecientes a los países de la OCDE. Como resultado, España tiene un porcentaje de alumnos con resultados bajos en Matemáticas ligeramente mayor que el conjunto de países de la OCDE. El grueso de los alumnos españoles, 68,2%, se concentra en los tres niveles intermedios, 2, 3 y 4, porcentaje más elevado que el de la mayoría de los países y el promedio de la OCDE (65,3%). A mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el rendimiento de los alumnos; así, mientras un 12,0% de los hijos con padres con estudios superiores se encuentran situados en los niveles 5 y 6, solamente un 3,4% de los alumnos con padres con estudios primarios o secundarios obligatorios están en ellos”

En el área de lengua

“En los niveles más altos de competencia lectora, 4 y 5, se sitúa el 14,4% de los alumnos españoles, frente a un 29,3% de promedio para los países miembros de la OCDE. Por tanto España tiene la mitad de los alumnos que la OCDE situados en este nivel. En los niveles <1 y 1, los de más baja competencia, se sitúa el 25,7 % de los alumnos españoles frente al 20,1% de los países de la OCDE. El 59,9% de los alumnos españoles se concentra en los dos niveles intermedios, 2 y 3, porcentaje más elevado que el del promedio de la OCDE que se sitúa en el 50,5%”

En las competencias de ciencia

“El 4,9% de los alumnos españoles se sitúa en los niveles 5 y 6, que son los más altos de la escala de rendimiento en Ciencias, frente a un 9,0% de promedio de la OCDE. En consecuencia, España tiene relativamente pocos alumnos con resultados excelentes en Ciencias en comparación con los países de la OCDE. En los niveles < 1 y 1, los de más baja competencia, España tiene un porcentaje de

alumnos bastante cercano al promedio de la OCDE, un 19,6% de alumnos españoles frente al 19,2% de la OCDE. Como resultado, el grueso de los alumnos españoles (75,5%) se concentra en los tres niveles medios 2, 3 y 4, porcentaje más elevado que el promedio de la OCDE (71,8%),”

II.3.b El rendimiento el marco de la legislación educativa nacional.

España es un estado autonómico en cuyo sistema de autonomías las competencias en educación están transferidas a las comunidades. Aunque existe un marco común de referencia para todas, cada una de ellas realiza la evaluación de rendimiento en función de cómo organiza su sistema educativo y aplica su legislación. El análisis que aquí se realiza sobre el rendimiento en el sistema educativo se hace desde el análisis de sus leyes comunes vigentes, hoy día desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

En este aspecto la Ley Orgánica de Educación (2006) el tratamiento del rendimiento académico y del papel de la música en el mismo, es el siguiente:

- 1) El sistema.
- 2) El centro.
- 3) El consejo escolar.
- 4) Derechos de los padres.

En cuanto al sistema, hay que destacar que el Ministerio de Educación o la Conselleria de Educación de la Generalidad Valenciana premian con becas a aquellos alumnos que obtienen un alto rendimiento escolar. Esto ocurría hasta el curso 2009-2010 a nivel post-obligatorio. Y venía reflejado en el artículo 83 de la Ley Orgánica de Educación 2006.

“Artículo 83. Becas y ayudas al estudio. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.”

Desde el curso 2009-2010 también se establecen premios al rendimiento académico en la etapa primaria. Se encuentran regulados en la Orden 59/2010, de 2 de junio, de la Consellería de Educación, por la que se regula la mención honorífica y la convocatoria de los premios extraordinarios al rendimiento académico de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana a partir del curso 2009-2010. En este caso se otorgará también al alumnado que haya superado el tercer ciclo de la etapa y cuyo esfuerzo merezca ser reconocido dadas sus características personales o sociales, así como los resultados obtenidos por el alumno o alumna. En este caso es el centro el que decide los diplomas de mención honorífica. Cumpliendo así los términos de la LOE en el artículo 121.

“Artículo 121. Proyecto educativo. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.”

Según la citada ley también compete al consejo escolar valorar el rendimiento escolar según indica el artículo 127.

“Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar. Analizar y valorar el funcionamiento

general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro”.

Y de igual manera compromete a los padres en la colaboración con el centro para mejorar el rendimiento de sus hijos. En la Disposición final primera.

“Disposición final primera. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.”

En cuanto al tratamiento de los alumnos que estudian música la Ley Orgánica de Educación (2006) concede ciertas prioridades, como es la prioridad en ser admitidos en centro u otorgar el título de Bachiller cursando solo materias comunes

“Aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de música o danza y enseñanzas de educación secundaria tendrán prioridad para ser admitidos en los centros

que impartan enseñanzas de Educación secundaria que la Administración educativa determine...El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.”

En cuanto al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, el tratamiento del rendimiento escolar es escaso. Este concepto es nombrado en ese texto tan solo refiriéndose en una ocasión en la competencia básica de aprender a aprender

“...conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas”.

De la música el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, la relega a un papel meramente sensorial y de relación que aunque es obvio que tiene no es el único ni el más importante. También se acentúa su valor cultural

“La Educación artística involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.”

A pesar de que con esta Ley Organiza de Educación y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria que la materializa, se establecen unas competencias que pretenden ser vínculos común entre materias, el análisis que se hace de la

contribución de la música a las competencias queda un tanto vacío. Y es que al fin y al cabo la música y el resto de materias siguen viéndose como campos individualizados. Será función por tanto del profesor que adquieran un significado global para sus alumnos.

En cuanto a la competencia matemática impresiona en gran medida la explicación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, el comentario sobre la música y la competencia matemática, pues cualquier músico es consciente de que la música es un lenguaje con una fuerte organización matemática.


“Aunque en menor medida, el área contribuye al desarrollo de la competencia matemática ...Asimismo, cuando en música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática.”

Un análisis más completo del tratamiento de la música en el marco legislativo actual lo encontraremos en el capítulo V sobre la educación musical en la escuela y en las academias de las sociedades musicales.

II.3.c El rendimiento en la Comunidad Valenciana.

Los datos aquí obtenidos se refieren a la prueba diagnóstica censal. La cual cuenta entre sus objetivos específicos los siguientes:

- Obtener una información sobre las competencias curriculares alcanzadas por el alumnado en las materias o áreas evaluadas.
- Analizar los resultados e informar de los mismos a los centros directivos de la Conselleria para que puedan tomar cuantas medidas estimen oportunas, en el ámbito de sus competencias, para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Proporcionar a cada centro información del rendimiento de sus alumnos en los niveles y materias o áreas evaluadas.
- Establecer comparaciones a lo largo del tiempo para determinar cómo y en qué dirección se produce la evolución de los resultados.



HISTÓRICO

	POBLACIÓN	CALENDARIO
Evaluación Diagnóstica Censal de 2º de EP	42.401	19/01/06
Evaluación Diagnóstica Censal de 4º de EP	42.091	20/10/06
Evaluación Diagnóstica Censal de 2º de ESO	45.379	25/10/06
Evaluación Diagnóstica Censal de 2º de EP	43.763	25/10/07
TOTAL	173.634	alumnos

Figura 4. Evaluación diagnóstica censal Comunidad Valenciana. (www.pre.gva.es/notpre/docs/2008_2/ED/631.pdf). Consultada en 29 marzo 2010.

En la imagen anterior se muestra un cuadro resumen sobre la aplicación de la evaluación diagnóstica censal que fue aplicada en 2006-07 y que analizó una muestra de aproximadamente 85.000 niños de educación primaria que habían finalizado los ciclos 1º y 2º. En ella se evaluaba el nivel de los colegios en las asignaturas de matemáticas y lengua. Dichas pruebas llegan cada cierto tiempo a los Colegios Educación Infantil y Primaria y deben seguir todo un protocolo en el que esté presente el director del centro, el tutor del grupo, todo debe estar supervisado por la inspección educativa. Los resultados obtenidos son remitidos a la dirección del centro. No tenemos constancia de evaluaciones diagnósticas en la asignatura de música.



RESULTADOS

- Medias obtenidas por el alumnado

MEDIA COMUNITAT VALENCIANA	
MATEMÁTICAS	LENGUA
80,07	86,17

Figura 5. Evaluación diagnóstica censal Comunidad Valenciana. (www.pre.gva.es/notpre/docs/2008_2/ED/631.pdf). Consultada el 29 marzo 2010

En la figura se ve cómo los alumnos valencianos obtienen una buena media bastante unificada en las materias de matemáticas y de lengua. Aun así el informe sobre la evaluación diagnóstica ofrece unas conclusiones sobre las que conviene reflexionar

En esta evaluación se concluye lo siguiente para la competencia lingüística:

“En la Evaluación Diagnóstica, realizada el 16 de enero de 2006 a escolares de 3º de Primaria de la Comunitat Valenciana (sobre contenidos de primer ciclo), se detectaron algunas dificultades relacionadas con la expresión escrita. Concretamente, ante una secuencia integrada por tres dibujos, un alto porcentaje de

alumnos no logró describir las situaciones que mostraban esas viñetas.”

A este respecto el informe señala que no se trata de un problema de comprensión, pues la mayoría de los alumnos sabe explicar verbalmente lo que muestra un grupo de imágenes. Las dificultades surgen en la capacidad de redacción. Esta deficiencia es grave puesto que trasciende la asignatura de Lengua, ya que no saber expresar por escrito impide progresar en cualquier disciplina escolar.

En el área de matemáticas la evaluación diagnóstica de 2006 detecta un alto porcentaje con dificultades en la resolución de problemas

“A través de la Evaluación Diagnóstica de Primaria (2006) se ha detectado un alto porcentaje de alumnos que no saben afrontar problemas cuya resolución requiere realizar dos operaciones consecutivas e interrelacionadas.”

Se piensa que esto es debido a la precipitación a la hora de analizar el planteamiento.

“Sin duda la inmediatez es algo inherente al niño: lo quiere todo, ya. Esa actitud vital puede resultar muy valiosa en ciertos ámbitos, pero es especialmente perniciosa cuando se aplica al contexto matemático, ya que la resolución de problemas requiere análisis y concentración.”

En lo que se refiere al tratamiento de la educación artística como importante en la educación escolar primaria y por tanto en el rendimiento el Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, explica que la educación artística también favorece los procesos de comprensión, porque permite alimentar de manera racional el componente imaginario de las niñas y de los niños.

“El alumnado de Primaria aprenderá a utilizar y a entender la Plástica y la Música, involucrando así, lo sensorial, lo intelectual, lo emocional, lo social, lo expresivo, lo afectivo y lo estético de su persona. A pesar de que el lenguaje plástico y el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa de Educación Primaria

quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística. Por esta misma razón, y, a pesar de la especial mención de la música y la expresión plástica, se incorporan también dentro del área contenidos de la danza y el teatro.”

Pero no es únicamente el componente imaginario el que se pone en juego. La música no es solo imaginación, también hay conexiones científicas y lingüísticas con otras materias. La legislación acentúa esa potencialidad creativa y de interacción con el medio quedándose superficialmente en respuestas sensoriales o de relación entre iguales. Olvidando quizás que en la música subyacen contenidos científicos. El arte y en concreto la música tienen una considerable dificultad intelectual, y necesita de una actividad programada. Ahí están por ejemplo las técnicas de composición (incluso la improvisación necesita la comprensión de un input de estructuras y conceptos musicales previos).

Pretender que la escuela se quede con aquello vivido superficialmente y el conservatorio con lo técnico, y que ambos sin analizar su proyección en el resto de asignaturas que cursa el

alumno en edad escolar, es separar ambos mundos y dejar falta de sentido y de vínculo a la materia.

Para finalizar conviene resaltar algunas cuestiones como se puede observar, en ninguna de las pruebas testeadas en los diferentes niveles se hace una evaluación diagnóstica de la música. Por lo cual es fácil intuir que la música está relativamente marginada por las instituciones educativas que deciden aquello que deben evaluar como aquello que es importante.

II. 4. La influencia de las escuelas de música de Sagunto en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos de primaria.

Hemos analizado la influencia que tiene en los niños de primaria un estudio ampliado de la música a nivel extraescolar. Los datos fueron facilitados desinteresadamente por colegios y sociedades musicales de la ciudad de Sagunto y Puerto de Sagunto. Se trataba de ponderar la cantidad de niños que acceden a dichos estudios y cómo influyen estos en sus niveles de conocimiento y como consecuencia en su inteligencia. Se evaluaba aquí también

la función socializadora de estas sociedades a lo largo del tiempo en una de las ciudades con más tradición musical de la Comunidad Valenciana como es Sagunto. Por tanto se recogía su génesis, sus inicios y sus perspectivas de futuro.

Pretendíamos orientar en valores pedagógicos y educativos a los profesores de instrumento que imparten sus enseñanzas a niños de seis a doce años aproximadamente y que habitualmente (y porque no es su filiación académica) pierden de vista la didáctica, no del instrumento (como serie de mecánicas previas para alcanzar un control motriz) sino del niño como receptor de aprendizaje; cómo aprende y cómo se le debe enseñar. Puede que la destreza instrumental que el profesional músico trata de trasladar a su alumno este demasiado alejada en su metodología y objetivos de los de la escuela llamemos convencional, y siendo así que ambos tratan de modelar sobre la misma materia (es decir la persona) deberían ponerse en común. Este estudio examina conjuntamente dos campos de enseñanza (la primaria y la artística musical) e invita a sus docentes a que pongan en común líneas de actuación porque contribuirán a una mejor formación de los futuros ciudadanos y profesionales. El objetivo de este trabajo de investigación, consiste en especificar la mejora cuantitativa y cualitativa experimentada por estos alumnos. Cuáles son las materias que se ven favorecidas en el

aprendizaje y en qué proporción dicho aprendizaje mejora o se ve afectado.

En definitiva cuantificar y calificar, en qué medida se produce una mejora de los saberes, conocimientos y valores, pero especialmente en el rendimiento académico de los alumnos de las Escuelas de Música y su repercusión en los estudios reglados centrando de este modo el estudio de campo en un ámbito muy concreto. Su génesis surge del afán de profundizar en la línea de mi filiación académica y profesional. Una investigación que afortunadamente realizo sobre la práctica. Una vez estudiadas con detenimiento las variables que intervienen en el objeto de esta investigación: escuelas, alumnos y música, y expuestas las áreas de la enseñanza de primaria que se ven afectadas favorablemente, los modelos de aportación a la metodología para una correcta iniciación musical y la favorable relación entre la inteligencia y la práctica musical. Hemos tratado de averiguar lo que hay de positivo en las enseñanzas que se reciben en las escuelas de música locales y hemos podido fijar algunas conclusiones que expondremos a continuación:

Ante todo creo que el éxito o el mejor aprovechamiento por parte del niño de las enseñanzas que en ellas se imparten proviene del aspecto lúdico que indudablemente les es inherente.

Esta cuestión es apuntada por Botella (2006) en el análisis de las comparsas de moros y cristianos.

“La música posibilita el desarrollar esta serie de actitudes positivas hacia personas de diferentes culturas y el poder interaccionar con el mundo externo. Gracias a la gran capacidad de comunicación que posee la música podemos conseguir en los alumnos desarrollar una actitud crítica positiva para que al integrarse en la sociedad la mejoren con nuevos valores. Educamos en la interculturalidad a través de la música y más concretamente se ha conseguido usando la música tradicional de moros y cristianos, un patrimonio que los alumnos llevan muy arraigado.”

Muchas veces se enfoca y muy acertadamente el estudio de la música como una oportunidad de poder integrarse en colectivos que desarrollan actividades atrayentes, por ejemplo en las fiestas falleras. Sus pasacalles, su alegría, ese ambiente especial que las rodea y que tan atractivo es para los niños, que sueñan con verse integrados en todo esa diversión, resulta absolutamente motivador máxime cuando los niños saben que van a vivirlo nada menos que como actores.

En multitud de ocasiones solos, o en compañía de sus padres, los niños han visto por las calles actuar a las “charangas” y también a bandas completas acompañando a las comisiones falleras. Las han contemplado también desfilar solemnes en el momento de la procesión para la ofrenda. Y las han visto también tras la ofrenda y entrega de flores bromeando musicalmente después de haber acompañado a las comisiones falleras. Al ver y escuchar a estas agrupaciones musicales ¿Que niño no ha deseado formar parte como protagonista es decir como músico en toda esa alegría?

Creo que esta es una de las claves. Ese enfoque, que es bastante diferente de la fría asistencia a una actividad escolar o incluso extraescolar y distinta también a un conservatorio, bien que el fin de este último sea adquirir una competencia musical, una técnica instrumental y en definitiva graduarse como músico.

III METODOLOGIA

Según las corrientes de investigación psicológica y pedagógica, el método más aceptado y extendido entre los investigadores es el método hipotético-deductivo-experimental procedente del área de la metodología de las ciencias del comportamiento y que tiene 3 modalidades: experimental, observacional y selectivo. Esta tesis no establece, en cierto modo, un experimento puesto que pretende describir una realidad que ya existe y que muchos otros investigadores han demostrado ya a través del experimento (la música desarrolla la inteligencia) según hemos podido observar en la introducción a nuestra tesis.

Constituye una demostración a escala más concreta de dicha relación. Empleando la vertiente observacional y selectiva para justificar esta relación. El estudio es observacional. Por las siguientes razones:

- Estudia por observación sistemática y participante individuos y pequeños grupos (la manera de aprender del niño músico en el aula).
- Registra comportamientos espontáneos, los cuantifica, analiza y hace inferencias válidas. Para ello se utiliza la variante naturalista o investigación de campo (que estudia en contexto natural y sin

participación del investigador). Y el estudio de caso o método clínico. de igual manera se vale del auto informe o investigación por encuestas. Los sujetos (el alumno músico y su profesor de música) expresan sus emociones internas.

De igual manera el método es selectivo. Se aplica a muestras representativas de la población (selección) para describir y establecer relaciones entre sus características mediante medios estadísticos. No se manipula ni aleatoriza la elección en los sujetos de la muestra. Se selecciona la población por características comunes no manipulables: los estudios extraescolares de música. En esta variante se establecen descripción y relación:

- Descripción: Frecuencias, promedio, índice de variabilidad, forma de distribución...
- Relación: Correlación, diferencias entre medias, funcionamiento diferencial de los ítems...

Este capítulo de metodología tratará de explicar cómo han sido aplicadas dos de las modalidades del método hipotético-deductivo-experimental. Empezaré mostrando las guías fundamentales que ofrece el estudio de caso como caso particular de la modalidad observacional para después hacer en más adelante un análisis de los datos obtenidos a nivel selectivo.

La simbiosis metodológica nos permite dotar al trabajo de una mayor perspectiva.

Los capítulos IV y V mostrarán más concretamente los resultados obtenidos por estudio de caso en cuanto a las áreas de aprendizaje en la educación primaria y desarrollo psicoevolutivo del alumnado o a la educación musical en la escuela y en las academias de las sociedades musicales.

La metodología de nuestro trabajo está basada en los métodos de investigación en educación en el que tiene una gran importancia los estudios de caso. Autores como García Giménez (1991), han distinguido dentro de este tipo los estudios de caso observacionales que son aquellos que se basan en la observación de un grupo específico de personas, o actividad escolar. La finalidad es descubrir y cuantificar el nivel de relaciones entre diversas variables. En esta tesis una variable fundamental será la relación entre la asistencia a clases de música y su rendimiento escolar en cada una de las asignaturas. Seguiremos las líneas generales de autores como García-Hoz (1994) para establecer el proceso general de investigación que nos llevará a demostrar nuestros planteamientos e hipótesis. Esto es:

1. Planteamiento del problema.
2. Formulación de hipótesis directivas.
3. Validación empírica de las hipótesis:

- 3.1. Identificación empírica de las hipótesis.
- 3.2. Proceso de selección de la muestra.
- 3.3. Control de variables extrañas.
- 3.4. Selección o elaboración del instrumento de recogida de datos y de medida.
- 3.5. Recogida y análisis estadístico de los datos.
- 3.6. Decisión estadística.
4. Redacción del informe de investigación (conclusiones y recomendaciones).

Para estudiar las variables presentes en la investigación he necesitado la colaboración de centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Valenciana. El proceso seguido parte de un conocimiento inicial de fuentes bibliográficas que me han aportado información tanto de la evolución de las sociedades musicales y sus escuelas de música como de la legislación que aplican estas escuelas y la escuela primaria, así como de los estudios eferentes a rendimiento académico o inteligencia musical. También me he valido de mi formación como psicopedagoga y maestra y en función de mi filiación académica he optado por los criterios de los estudios culturales,

muy pendiente del análisis de las personas (que son objeto de esta investigación).

Estamos en una etapa en las que las investigaciones por estudio de caso en el ámbito de la educación están adquiriendo importancia. Esta tesis se adhiere a esa corriente y aplica aquí también el estudio de caso por sus ventajas a nivel de multiplicidad de información y reflejo real de los contextos en los que se investiga.

El estudio de caso es un tipo de metodología cualitativa que consiste en investigar sobre un fenómeno contemporáneo en un contexto real y como consecuencia de esto se utiliza distintas fuentes. Según Huerta, R (2010)

“El estudio de caso permite conocer a los individuos directamente relacionados con la docencia, es decir, al profesorado y al alumnado. Son las personas implicadas quienes pueden aportarnos una información directa al respecto, y por ello la valoramos como fuente eminentemente empírica y objetiva”.

El estudio de caso como señala este autor es una importante herramienta de investigación, debido a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y por tanto requiere de

una investigación de carácter exploratorio y comprensivo, más allá de la búsqueda de explicaciones causales.

El estudio de caso puede fácilmente combinar datos de tipo cualitativo (entrevistas y observación directa de los participantes y del contexto en el que llevan a cabo su labor) como cuantitativos pues también resultan efectivos (documentos, registros de archivos...). Dentro de estos datos cualitativos cabe también la investigación-acción, que es además una forma de entender la práctica educativa, pues consiste en interpretar el propio oficio de maestro como un proceso de investigación, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan en el ámbito de la enseñanza. Su importancia radica en que se tiene en cuenta a quienes actúan e interactúan en la práctica, observando muy especialmente a docentes y alumnado. En este aspecto Huerta (2010, p.20) señala

“La reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje no puede convertirse únicamente en una tarea individual, sino que debemos llevarla al terreno del trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio y de discusión contrastada”.

Los problemas de enseñanza - aprendizaje que surge en la docencia guiarán la acción y la práctica diaria del maestro en una exploración meditada que además mejore su propia práctica. De esta manera en maestro es a la vez docente e investigador.

Elliott (1991, p.8) establece la investigación-acción como un acercamiento a la comprensión del profesor. Se adopta así una postura exploratoria, frente a preconcepciones iniciales que respecto a su profesión pueda mantener el propio docente. La *action - research* interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la práctica educativa, observando muy especialmente a docentes y alumnado.

“Curriculum practices were not derived from curriculum theories generated and tested independently of that practice. They constituted the means by which we generated and tested our own and each others' theories. Practices took on the status of hypotheses to be tested.”

Es decir las prácticas del currículo no se obtuvieron de las teorías del currículo generadas y ensayadas independientemente de tal práctica. Ellas constituyen el medio por el cual nosotros generamos y ensayamos nuestras propias y las teorías de otros. Las prácticas toman el estatus de hipótesis para ser ensayadas. Elliott (1991, p.8) incide de esta forma en que las ideas

educativas solamente adquieren valor cuando se las pone en práctica, es decir, en el día a día del aula. De igual modo se entiende también que la investigación-acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de acción de la misma

También Carr y Kemmis (1988) han reflexionado sobre la *investigación - acción* y nos recuerdan que no debemos quedarnos únicamente con el proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino debemos además entenderlo dentro de un proceso mayor de cambio social que debe emprenderse de forma colectiva. Sobre estos términos Huerta (2010, p.20) señala que:

“Esta tipología de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas, generando además actitudes propensas a la crítica y la renovación profesional, reforzando la concienciación de los sujetos en el proceso social.”

Inciendo así en la importancia de la renovación profesional y la preocupación del maestro sobre la repercusión social de su tarea docente. En estos términos el autor también no ofrece un

guión a seguir sobre los puntos clave de la *action - research*.
Huerta (2010, p.20)

- *“Su construcción desde y para la práctica.*
- *La pretensión de mejorar la práctica al comprenderla y transformarla.*
- *Que demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.*
- *La exigencia de una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.*
- *Que implica la realización del análisis crítico de las situaciones.*
- *Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.”*

El aspecto determinante de la investigación-acción es por tanto la mejora de la educación mediante su cambio. Puede que esta tesis provoque ese cambio y sirva en un futuro para que los docentes busquen puntos de conexión de la música con otras materias y faciliten el proceso educativo integrado.

Se puede ver en esta tesis como yo misma como maestra he actuado desde la reflexión, razonando sobre mi propia labor educativa (ofreciendo las pruebas obtenidas en transcurso de la vida profesional) y realizando una reflexión crítica de las

prácticas docentes. Es posible crear reflexiones no sólo personales sino también contrastadas de otros compañeros de especialidad que servirán de referencia a los investigadores en educación que teorizan sobre el *action - research*. De esta forma coincidimos con Huerta (2010, p.20) en que *“quienes mejor conocemos nuestra propia realidad en el aula somos quienes estamos cada día en ella”*

De esa forma la obra sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje no es tan sólo en una tarea individual, sino también cooperativa con los docentes de la misma especialidad y con los de otras. Como señala Huerta (2010):

“Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio y de discusión contrastada. Será en este tipo de contexto donde conseguiremos la reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.”

De todas formas cabe resaltar que la puesta en práctica del estudio de caso en el ámbito docente es una tarea ardua. En el desarrollo de esta tesis yo misma he podido comprobar las dificultades a las que una maestra como yo en el ejercicio de la docencia cumpliendo un horario escolar en primaria de ocho

horas diarias (desde las 9:00 hasta las 17:00) y participación esporádica como violinista en horario extraescolar en algunas orquestas locales afectan en gran medida al tiempo necesario que supone el estudio de caso; ya sea en la propia reflexión diaria como vertiente de esta metodología o como en el estudio de caso de otros compañeros de profesión.

El estudio de caso en la etapa primaria es difícil por esta cuestión, porque el maestro se debe a su grupo a su clase, a su público. Debe realizar las mismas tareas comunes que el resto de compañeros de centro: realización de fichas de apoyo, elaboración de Adaptaciones Curriculares, evaluaciones, informes, memorias, reuniones de ciclo, de comisiones escolares, claustros, consejos escolares... Y además las propias que su materia le origina por su naturaleza; aportaciones de audición, instrumentación o danzas en festivales en épocas señaladas del tipo navidad, 9 d' Octubre, el día de la paz, carnavales, final de curso, la semana cultural... (Cada una en función del centro y de su contexto inmediato). Y en muchas ocasiones los recursos espaciales y materiales con los que cuenta son limitados o se los debe inventar, lo cual le supone una mayor dedicación que debe llevar a cabo fundamentalmente en solitario.

De ahí que sean tan pocos los ejemplos de este tipo de estudios elaborados por maestros de primaria, puesto que no cuentan

dentro del horario establecido con el tiempo necesario ni para elaborarlos, ni para participar en ellos. Por eso reitero aún más mi agradecimiento a todos y cada uno de aquellos maestros de educación musical y a los equipos directivos de sus colegios que lo han permitido, por facilitar datos para esta tesis. Y los volveré a nombrar en este capítulo en señal de agradecimiento, pues su colaboración demuestra que aun con la dificultad que implica nuestra profesión (a veces poco reconocida) todavía hay profesionales interesados en investigar y mejorar sobre su práctica docente.

III.1 Procedimiento de investigación

Seguimos como indicamos al inicio, el guión de García-Hoz (1994) para establecer el proceso general de investigación que nos llevará a demostrar la tesis. Esto es:

- Planteamiento del problema.
- Formulación de hipótesis directivas.
- Validación empírica de las hipótesis:
 - Identificación empírica de las hipótesis.
 - Proceso de selección de la muestra.
 - Control de variables extrañas.

- Selección o elaboración del instrumento de recogida de datos y de medida.
- Recogida y análisis estadístico de los datos.
- Decisión estadística.
- Redacción del informe de investigación (conclusiones y recomendaciones).

III.1.a Planteamiento del problema

Vamos a estudiar la repercusión que tiene la música en el alumno en relación a su nivel de rendimiento académico en el resto de materias escolares. Lo vamos a hacer observando a niños de educación primaria, que tiene una edad comprendida entre los 6 y los 12 años. Y va a tener lugar en un contexto en el que el estudio de la música a nivel profesional está muy presente en la sociedad, como es la Comunidad Valenciana. Por lo tanto los alumnos concretos a observar van a ser niños y niñas que se dedican a estudiar algún instrumento a nivel extraescolar. El porcentaje con estos antecedentes es elevado puesto que la Comunidad Valenciana es el territorio con mayor tradición bandística a nivel nacional, lo cual repercute en la importante incidencia que tienen en los barrios y los pueblos las escuelas de música de las bandas.

III.1.b Formulación de hipótesis directivas

La primera hipótesis que aquí se plantea es que el estudio académico de la música a nivel extraescolar tiene repercusión en el rendimiento académico del alumno en la etapa primaria. La cantidad de estudios sobre música e inteligencia deben verse ejemplificados en las hipótesis que aquí concretamos a modo de silogismo yendo desde lo general a lo particular:

- La música tiene influencia en el desarrollo de la inteligencia.
- La música tiene influencia en el desarrollo emocional, social...
- La música funciona como terapia.

Si lo anterior ocurre debe verse plasmado así:

- La música como materia en escuela de música o conservatorio elemental tiene influencia en el rendimiento académico del alumno.
- La música como materia en primaria tiene influencia en el rendimiento académico del alumno.

III.1.c Validación empírica de las hipótesis

Dividimos este apartado en 6 consideraciones necesarias:

1. Identificación empírica de las hipótesis.
2. Proceso de selección de la muestra.
3. Control de variables extrañas.
4. Selección o elaboración del instrumento de recogida de datos y de medida.
5. Recogida y análisis estadístico de los datos.
6. Decisión estadística.

III.1.c.a Identificación empírica de las hipótesis

Para contrastar empíricamente las hipótesis antes mencionadas hemos contado con una muestra de alumnos suficiente que nos ha permitido analizar las relaciones a nivel académico que se establecen entre música y rendimiento en las asignaturas primarias. Para ello se ha necesitado la colaboración de maestros de educación musical de los centros y de sus equipos directivos, que han facilitado datos numéricos y descriptivos de sus alumnos. Estos se pueden ver reflejados a través de formularios en el anexo. A estos datos de tipo cuantitativo se han unido los comentarios mediante entrevistas entre colegas de profesión que se han podido establecer en la mayoría de los casos. Además a esto se ha sumado la propia puesta en práctica de la investigación-acción desde que ejerzo docencia como maestra de educación musical en la escuela primaria y que comprende los cursos académicos 2006 a 2010.

III.1.c.b Proceso de selección de la muestra

Hemos escogido para el estudio centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana, en localidades especialmente proclives a la música. Todos ellos con tradición musical ligada en su mayoría a la música de fallas o de moros y cristianos.

III.1.c.c Control de variables extrañas

Se han tomado en consideración:

- El desarrollo evolutivo y su relación con el aprendizaje musical
- La diversidad de modelos curriculares en relación a los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal.
- El contexto educativo, histórico, social y cultural y su influencia en el comportamiento musical.

III.1.c.d Selección o elaboración del instrumento de recogida de datos y de medida

Las fuentes y materiales utilizados son heterogéneos

- Análisis de la bibliografía sobre el tema, documentos

- Testimonio directo de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje: profesores, alumnos, familias... En este caso los formularios que se muestran en el anexo y el propio diario de aula, que surge como instrumento de recogida de los resultados obtenidos
- Cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.
- Observación participante y no participante. Como las reflexiones propias en aplicación de la programación didáctica de la asignatura.

III.1.c.e Recogida y análisis estadístico de los datos

Los datos obtenidos mediante los documentos, las entrevistas y los cuestionarios se someten a diversos tipos de análisis:

- Análisis descriptivo-comparativo de los documentos.
- Análisis cuantitativo de las encuestas realizadas. Los cuestionarios, una vez validados, se envían a los destinatarios. Para el análisis de datos utilizamos el programa informático Excel.

III.1.c.f Decisión estadística

Se ha decidido establecer comparativas en función de asignaturas, provincias, número de alumnos... Y se han realizado Gráficas circulares y de barras para mostrar

porcentaje de Alumnos de los colegios analizados que estudian música en los colegios, asignaturas en las que destacan los alumnos- músico.

III.1.d. Redacción del informe de investigación

Da como resultado esta tesis.

III.2. Análisis de la muestra.

La investigación la he llevado a cabo desde el curso 2006 con alumnos de todos los cursos de la Etapa Primaria. En la misma contamos con la colaboración de sus correspondientes profesores de educación musical de la Comunidad Valenciana. Entre los tres cursos participaron aproximadamente 4.300 alumnos de etapa primaria, 20 profesores, 18 colegios y 1 sociedad musical, pertenecientes a las tres provincias valencianas: Valencia, Castellón y Alicante. Con la intención de que el tamaño de la muestra fuese lo suficientemente representativa como para que los datos obtenidos fueran concluyentes, la obtención de la muestra fue llevada a cabo a lo largo de tres cursos escolares consecutivos.

Para la obtención de los datos necesarios para la investigación, en cada uno de los cursos escolares enviamos una carta que se muestra en el anexo a los 1000 colegios públicos de infantil y primaria de la Comunidad, según la guía de centros docentes. Dicha carta iba dirigida al profesor o profesores de música de los colegios, a la vez que se hacía conocedores a los directores y

jefes de estudios de la encuesta que se iba a llevar a cabo y la intención de la misma.

III.2.a Los centros educativos participantes.

En la provincia de Valencia participaron un total de 11 centros públicos de educación infantil y primaria pertenecientes a las comarcas de L'Horta Nord, l'Horta Sud y el Camp de Morvedre. Suman en total 2.585 alumnos de la etapa primaria. Los pueblos y ciudades a los que pertenecían dichos centros eran Mislata, Oliva, Paterna, Sagunto y Puerto de Sagunto y la propia capital, Valencia... Los datos de los colegios del núcleo de Puerto de Sagunto venían contrastados y cumplimentados por los datos ofrecidos por la unión musical del pueblo, que también participó en el estudio: la Unión Musical Porteña.

En la provincia de Castellón fueron 4 los colegios participantes pertenecientes a las comarcas de la Plana Baixa y la Plana Alta. Sumaban en total 1.090 alumnos. Los pueblos y ciudades a los que pertenecían dichos centros eran Onda, Vilavella y les Coves de Vinromà, además de la zona del Grao de Castellón. Todos ellos con tradición musical ligada en su mayoría a la música festera o a las agrupaciones de dolçainers de alto arraigo en las proximidades de Onda. Es conocido el pueblo de Tales a 3 kilómetros de Onda como el “poble dels dolçainers” como pude comprobar en mi años como maestra itinerante de música en el

Colegio Rural Agrupado Espadán-Alto Mijares. En estas zonas están arraigadas las “colles de dolçainers” y las rondallas de bandurrias y guitarras.

En la provincia de Alicante fueron 3 los colegios que aportaron sus datos, pertenecían a las comarcas de l’Alacantí y del Vinalopó Mitjà y Vinalopó Baix. Tienen un total de 826 de alumnos. Eran colegios de los municipios de Sant Vicent del Raspeig, Novelda y Elx. Todos ellos con tradición musical ligada en su mayoría a la música festera de moros y cristianos o en el caso concreto de Elche a la fiesta del Misteri d’Elx. Como se puede observar la música en la Comunidad Valenciana va muy ligada a sus fiestas y por tanto al turismo cultural. Los niños y niñas de primaria que escogen instrumentos en las sociedades musicales son partícipes de esa cultura y hacen con el tiempo a nuestra comunidad de un referente internacional. Con lo que una educación musical de calidad coordinada de todos sus agentes y un tratamiento preponderante en el currículo mejoraría aún más la imagen exterior de la música valenciana.

Veamos ahora pues cuántos niños de nuestros colegios públicos estudian música y en qué medida su rendimiento en el resto de materias se ve mejorado. Para ello valga como datos previos el análisis de la muestra utilizada, que diferenciaremos por provincias.

Las tablas informativas de los colegios han sido extraídas de la guía de centros docentes de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, actualizada a 01 de febrero de 2010 que se puede encontrar en <http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>). Para abundar en el estudio de las sociedades musicales de la comunidad valenciana se puede consultar igualmente la página web de la federación de sociedades musicales de la Comunidad Valenciana que nos ofrece una guía de escuelas de música clasificada por comarcas <http://www.fsmev.org/page.asp?op1=31>

III.2.a.a Centros participantes de la provincia de Valencia.

- Ausiàs March (Mislata, Valencia).
- Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia).
- Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia).
- Cervantes (Puerto de Sagunto. Valencia)
- Vilamar (Puerto de Sagunto. Valencia)
- Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto. Valencia)
- José Romeu (Sagunto. Valencia)
- Cronista Chabret (Sagunto. Valencia)
- Maestro Tarazona (Puerto de Sagunto. Valencia)
- El molí (Torrent, Valencia).
- San José de Calasanz (Valencia)

1. Ausiàs March (Mislata, Valencia).

	Dirección:	Avenida BUENOS AIRES, S/N
	Teléfono:	963 59 78 37
	Fax:	963 13 25 03
	E-Correo:	46017420@edu.gva.es
	Localidad:	46920 - MISLATA
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 6. CEIP Ausiàs March (Mislata, Valencia).
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los siete colegios públicos de Mislata, está situado en el área metropolitana de Valencia y tiene aproximadamente 44.000 habitantes. A este colegio asisten 395 alumnos de los cuales 274 pertenecen a la etapa primaria y el resto a infantil. De esos 274 alumnos de primaria, 15 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Inmersión Lingüística y cuenta con aula de informática, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas y laboratorio / taller.

El núcleo de Mislata cuenta un par de escuelas de música llamadas Liceu de música ciutat de Mislata - píccolo escola de música y Centre Instructiu Musical Mislata. La primera es un centro privado de grado elemental autorizado por la Conselleria de Educación y el segundo es un centro de enseñanza no reglada.

2. Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia).

	Dirección:	Calle ALCALDE LLORCA, S/N
	Teléfono:	962 83 93 59
	Fax:	962 83 93 59
	E-Correo:	46005867@edu.gva.es
	Localidad:	46780 - OLIVA
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 7. CEIP Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia). Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 6 colegios públicos de Oliva, tiene aproximadamente 29.000 habitantes. Oliva se encuentra en el sureste de la provincia de Valencia y pertenece a la comarca de la Safor. A este colegio asisten 195 alumnos de primaria de los cuales 30 asisten a escuelas de música. El colegio sigue un programa d'ensenyament en valencià y cuenta con aula de informática, biblioteca, comedor, laboratorio / taller, transporte y gimnasio

Oliva cuenta con dos escuelas de música la escuela Privada de Música y Escola de música Sta. Cecília d' Oliva ambas de enseñanzas no regladas. Además Oliva cuenta con un Conservatorio de grado elemental y medio Conservatorio Profesional de Música - Josep Climent lo que facilita a los alumnos dentro de su propia localidad la continuación de sus estudios una vez superados los de grado elemental.

3. Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia).

	Dirección:	Calle MAESTRO RAMON RAMIA, 2
	Teléfono:	961 38 33 25
	Fax:	
	E-Correo:	46006458@edu.gva.es
	Localidad:	46980 - PATERNA
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 8. Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia).
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la
Comunidad Valenciana ([http://www.edu.gva.es/ocd/areacd](http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp)
/es/guiadecentros.asp)

Es uno de los 9 colegios públicos de Paterna, está situado en la comarca de L'Horta Nord de Valencia y tiene aproximadamente 64.000 habitantes. A este colegio asisten 249 alumnos de los cuales ninguno asiste a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue dos programas lingüísticos de inmersión lingüística y de incorporación progresiva y cuenta con aula de música, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas laboratorio / taller y transporte.

A pesar de que el núcleo de Paterna cuenta una escuela de música, el Centro Musical Paternense, ningún alumno de este centro se ha interesado por ella a nivel extraescolar.

4. *Cervantes (Puerto de Sagunto. Valencia)*

	Dirección:	Avenida 9 de OCTUBRE, 15
	Teléfono:	96 267 10 96
	Fax:	
	E-Correo:	46007517@edu.gva.es
	Localidad:	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 9. Cervantes (Puerto de Sagunto. Valencia)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 14 colegios públicos de Sagunto y el Puerto de Sagunto, está situado en la comarca del Camp de Morvedre y tiene aproximadamente 66.000 habitantes. A este colegio asisten 250 alumnos de los cuales 175 pertenecen a la etapa primaria y el resto a infantil. De esos 175 alumnos de primaria, 5 asisten a clases de música en horario extraescolar. El C.E.I.P. Cervantes es el primer centro fundado en el Puerto de Sagunto. Esta situado en un edificio emblemático y vinculado a la historia del pueblo.

Es un centro de una línea con 3 aulas de infantil y 7 de primaria y cuenta con comedor, biblioteca, infocole, sala de música y usos múltiples. Cuenta con un programa de educación plurilingüe. Se encuentra situado entre la Unión Musical Porteña, la Sociedad Musical Europea del Mediterráneo y La Escuela de Música Funca-Social.

5. Vilamar (Puerto de Sagunto. Valencia)

	Dirección:	Calle ISLA de MENORCA, S/N
	Teléfono:	962 67 93 85
	Fax:	
	E-Correo:	46016567@edu.gva.es
	Localidad:	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 10. Vilamar (Puerto de Sagunto. Valencia)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Este colegio de Puerto de Sagunto se encuentra situado próximo a la localidad de Canet de Berenguer. A él asisten 300 alumnos de primaria. Cuenta con biblioteca, comedor, instalaciones deportivas y laboratorio / taller. Sigue un programa de inmersión lingüística y uno de incorporación progresiva.

6. Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto. Valencia)

	Dirección:	Avenida JUAN de AUSTRIA, S/N
	Teléfono:	962 67 26 44
	Fax:	
	E-Correo:	46015666@edu.gva.es
	Localidad:	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 11. Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto. Valencia)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros de la C.Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Este colegio de Puerto de Sagunto cuenta con 288 alumnos de primaria de los cuales 18 asisten a clases de música. El edificio cuenta con aula de informática, aula de música, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller y salón de actos. Sigue un programa de inmersión lingüística y uno de incorporación progresiva.

7. José Romeu (Sagunto. Valencia)

Dirección:	Calle ALORCO, 42
Teléfono:	962 66 22 43
Fax:	962 66 22 43
E-Correo:	46007670@edu.gva.es
Localidad:	46500 - SAGUNT
Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 12. José Romeu (Puerto de Sagunto. Valencia)

Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la C.Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Este colegio del municipio de Sagunto cuenta con 141 alumnos de primaria de los cuales 15 asisten a clases de música. El edificio cuenta biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller y transporte. Sigue un programa de inmersión lingüística.

8. Cronista Chabret (Sagunto. Valencia)

	Dirección :	Plaza CRONISTA CHABRET, 10
	Teléfono:	962 66 18 84
	Fax:	962 65 40 26
	E-Correo:	46007669@edu.gva.es
	Localidad :	46500 - SAGUNT
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 13. Cronista Chabret (Sagunto. Valencia)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Este colegio del núcleo de Sagunto cuenta con 148 alumnos de primaria de los cuales 35 asisten a clases de música.

El edificio cuenta con aula de informática, aula de música, biblioteca, comedor, laboratorio / taller, gimnasio y salón de actos. Se encuentra situado justo enfrente de la Sociedad Musical Lira Saguntina.

9. Maestro Tarazona (Puerto de Sagunto. Valencia)

	Dirección:	Calle PAPA ALEJANDRO VI, S/N
	Teléfono:	962 67 30 72
	Fax:	
	E-Correo:	46007529@edu.gva.es
	Localidad:	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 14. Maestro Tarazona (Sagunto. Valencia)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Este colegio del núcleo de Puerto de Sagunto cuenta con 291 alumnos de primaria de los cuales 15 asisten a clases de música. El edificio cuenta biblioteca, comedor, instalaciones deportivas y laboratorio / taller en el también imparten clases de música en horario extraescolar la Escuela de Música del Camp de Morvedre.

Los núcleos de Sagunto y el Puerto de Sagunto cuentan además con dos grandes sociedades musicales: la Lira Saguntina con más de 100 años de historia y la Unión Musical Porteña, de reciente creación.

Además conviven en la núcleo de Puerto de Sagunto, al menos 4 escuelas de música que imparten estudios no reglados equivalentes al grado elemental estas son Sociedad Musical europea del Mediterráneo, la escuela de música Funca- Social,

Escuela Enclave de la tienda de instrumentos o la Escuela de Música del Camp de Morvedre,

Sagunto tiene también el Conservatorio Profesional de Grado Medio Joaquín Rodrigo y el Centro Autorizado Profesional de Música Juan Sebastián Bach, también grado medio que garantizan la continuidad de los estudios musicales de los alumnos que asisten a las escuelas de música.

Dedicamos aquí un espacio a la unión musical porteña pues tuvo a bien participar en esta tesis aportando datos sobre sus alumnos.

10. Unión Musical Porteña (Puerto de Sagunto)

El acta de nacimiento de la Unión Musical Porteña hay que fijarla el 23 de junio de 2004, fecha en que se convoca la asamblea constituyente de la sociedad. Como puede verse no es exagerado decir que aún no tiene historia si la comparamos con el siglo de existencia de la Lira Saguntina, la otra gran sociedad musical del municipio y con más de 100 años de historia. Sin embargo el empuje de la Unión Musical Porteña es extraordinario si consideramos que en apenas seis meses contaba con 400 socios y 170 alumnos en la escuela de música y año y medio más tarde, en Diciembre de 2005, se llegaba a 500 socios y la escuela de música tenía matriculados 200 alumnos.

Su nacimiento no es fruto de la espontaneidad, sino de un sentimiento colectivo, que ha fue fraguando con los años beneficiado por un substrato anterior de sociedades musicales que a principios del siglo XX habían existido en el núcleo porteño y que desaparecieron por diversas razones. Este recuerdo impulsó a los aficionados a la música a sumarse a esta iniciativa que se lanzó el 28 de abril de 2004 en la primera asamblea informativa que se convocó para evaluar el nivel de receptividad que esta propuesta obtenía entre los ciudadanos de Puerto Sagunto.



Figura 15. Estandarte de la Unión musical Porteña.

Se puede decir que es en esta fecha cuando el proyecto de la Unión Musical Porteña se pone en marcha y lo hacen posible las más de 80 personas que se dieron cita en el Salón de Actos del

Centro Cívico de Puerto Sagunto, de ellos 64 mostraron su firme deseo de formar parte de la futura Sociedad.

El primer presidente de la Entidad, José Lloriz Aguilera, es el promotor de la idea, y quien había venido luchando por ella desde hace más de veinticinco años. Hoy día la escuela imparte las enseñanzas correspondientes al grado elemental y está inscrita en la Federación de Sociedades de la Comunidad Valenciana, cuenta con sus agrupaciones sinfónicas y juveniles: banda, orquesta y coral. Y tiene una escuela de música con cerca de 20 profesores titulados y más de 200 alumnos y otros tantos de socios. Además participa activamente en la vida social del pueblo cubriendo sus necesidades musicales con conciertos, actuaciones... y de formación con la educación musical de tipo extraescolar de los alumnos de colegios próximos, así como la de adultos que músicos profesionales y aficionados que participan en sus agrupaciones.

A nivel pedagógico mantiene buen contacto con los colegios del núcleo del Puerto de Sagunto ofreciendo actuaciones de sus agrupaciones jóvenes en los colegios de infantil y primaria y facilitando la colaboración con los maestros. Ejemplo ha sido siempre su actitud atenta y participativa en el desarrollo de esta tesis como lo ha sido poniendo mi propia disposición su banda, orquesta y coro para enriquecer las necesidades de audición de los alumnos del CEIP Cervantes.



Figura 16. Grupo de instrumentos de la Unión Musical Porteña en durante una audición escolar.

Su primer período de matriculación, que transcurrió entre el 10 y el 30 de septiembre de 2004, se cerró con un total de 138 alumnos matriculados. Para esa fecha la Unión Musical ya contaba con cerca de 400 socios. A las 18 horas del 1 de octubre de 2004 se celebró el acto de apertura del curso 2004-2005 de la Escuela de Música de la Unión Musical Porteña, que tenía por escenario el salón de actos del Centro Cívico, antiguo Sanatorio de Altos Hornos del Mediterráneo.



**Figura 17. Primeras clases de piano de la Unión Musical Porteña.
Extraída de <http://www.launionmusical.org/>**

11. El molí (Torrent, Valencia).


	Dirección :	Calle GRANERERS, 6
	Teléfono:	961 55 65 59
	Fax:	961 55 65 69
	E-Correo:	46017456@edu.gva.es
	Localidad :	46900 - TORRENT
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 18. El molí (Torrent, Valencia).

Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana

(<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 9 colegios públicos de Torrent, está situado en la Comarca de l'Horta Sud en la provincia de Valencia y tiene aproximadamente 79.000 habitantes. A este colegio asisten 412 alumnos de los cuales 7 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Inmersión Lingüística y uno de Incorporación Progresiva cuenta con aula de informática, biblioteca, comedor, gimnasio y laboratorio / taller.

El núcleo de Torrent cuenta un par de escuelas de música, la que pertenece a Unió Musical de Torrent y El Centro Integrado de Música y Enseñanzas R. General - El Drac que imparte música de grado elemental a la par que la etapa primaria, secundaria e infantil.

Torrent también tiene Conservatorio Profesional de Música, que facilita a los alumnos de las escuelas de música continuar sus estudios de grado medio sin desplazarse de su población.

12. San José de Calasanz (Valencia)


	Dirección :	Calle BELLO, 22
	Teléfono:	963 30 82 14
	Fax:	963 31 91 47
	E-Correo:	46012628@edu.gva.es
	Localidad :	46024 - VALENCIA
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 19. San José de Calasanz (Valencia).

**Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana
(<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)**

Es uno de los aproximadamente 90 colegios públicos de la ciudad de Valencia, está situado en el área metropolitana de Valencia y tiene aproximadamente 815.000 habitantes. A este colegio asisten 185 alumnos de los cuales 5 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de incorporación progresiva y cuenta con aula de informática, aula de música, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller y laboratorio de idiomas.

La capital de provincia cuenta un número abundante de escuelas de música que imparten enseñanzas de grado elemental.

1. C.A.Ens.Art.Professionals de Música Instituto Musical Giner.
2. C.Elemental de Música Alsina, Asociación.
3. C.Elemental de Música Aula de Música.
4. C.Elemental de Música Aurora.
5. C.Elemental de Música Estudio Música Pentagrama II.
6. C.Elemental de Música Liceo de Música.
7. C.Elemental de Música Maribel Martín.
8. La Purísima-Franciscanas.

Además de las escuelas de música de las diferentes agrupaciones de los barrios y distritos de Valencia:

9. Escuela de Música Barrio de Malilla.
10. Escuela de Música Sta. Cecilia. Castellar-Oliveral (Valencia).
11. Escuela de Música Hipólito Martínez Benimaclet (Valencia).
12. Escuela de Música El Palmar.
13. Escuela de Música del Puerto.
14. Escuela de Música de la Agrupación Musical. Benicalap.

15. Escuela de Música Centro Instructivo Mus. Castellar-Oliveral.
16. Escuela de Música Carretera Fuente San Luis.
17. Escuela de Música Amparo Iturbi.
18. Escuela Agrupación Musical Patraix.
19. Escola de Música Poblats Marítims.
20. Escola de Música de L'agrupació Musical de Massarrojos.
21. Escola de Música de la S. M. Unión de Pescadores.
22. E.M. Unió Musical L'Horta.
23. Centre de Música i Dansa de Natzarret.
24. Asociación Cultural Falla Gral. Barroso Lit. P. Abad.
25. Asociación Cultural Falla Arzobispo Olaechea San Marcelino.
26. Agrupación Musical Cruz Cubierta.
27. Escola Centro Instructivo Musical Banda Parroquial.

También tiene 2 conservatorios de grado medio

28. Conservatori Professional de Música José Iturbi.
29. Conservatori Professional de Música Número 2.

Y un 1 conservatorio de grado superior.

30. Conservatori Superior de Música Joaquín Rodrigo.

En total 30 centros dedicados a la enseñanza de la música en la capital.

III.2.a.b Centros participantes de la provincia de Castellón.

- 1) José Alba (Vilavella, Castellón).
- 2) La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón).
- 3) Baltasar Rull (Onda, Castellón).

13. José Alba (Vilavella, Castellón)


	Dirección:	Calle RACO de FOC, S/N
	Teléfono:	964 67 78 51
	Fax:	964 67 70 42
	E-Correo:	12003031@edu.gva.es
	Localidad :	12526 - LA VILAVELLA
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 20. José Alba (Vilavella, Castellón).

Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es el único colegio de la localidad de Vilavella en la comarca de la Plana Baixa, tiene aproximadamente 3.400 habitantes. A este colegio asisten 324 alumnos de los cuales 27 asisten a clases de música de instrumento y solfeo en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Incorporación Progresiva y de

Ensenyament en Valencià y cuenta con aula de informática, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas y laboratorio / taller.

El núcleo de Vilavella cuenta una escuela de música perteneciente a La Agrupació Musical Artística Santa Cecília de la Vilavella que es un centro de enseñanza no reglada.

14. La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón)

	Dirección:	Calle RAMON RAMIA, 1
	Teléfono:	964 42 60 17
	Fax:	964 42 60 17
	E-Correo:	12001629@edu.gva.es
	Localidad :	12185 - LES COVES de VINROMÀ
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 21. La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es el único colegio de la localidad de les Coves de Vinromà en la comarca de la Plana Alta tiene aproximadamente 2.000 habitantes. A este colegio asisten 123 alumnos de los cuales 27 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Enseyament en Valencià y cuenta con

Aula de informática, Aula de música, Biblioteca, Comedor, Laboratorio / taller, Transporte y Gimnasio.

El núcleo de les Coves de Vinromà cuenta una escuela de música llamada Escola Unió Musical Covarxina. A pesar de no tener una población tan abundante como la de las grandes ciudades de la provincia de Valencia que han participado en el estudio, la localidad cuenta con un riquísimo bagaje musical. Tiene una banda nutrida, un coro que ha cumplido 10 años en 2009, y organiza durante 19 ediciones un festival de bandas. Mantiene además una gran participación y apertura de su labor al exterior que realizan a través de su blog <http://uniomusicalcovarxina.blogspot.com/>, el carácter implicado de este pueblo en la educación y más concretamente en la educación musical se deduce igualmente por su participación en este estudio.

15. Baltasar Rull (Onda, Castellón)

	Dirección: Calle VILLAREAL, 42
	Teléfono: 964 60 03 27
	Fax: 964 77 60 42
	E-Correo: 12002038@edu.gva.es
	Localidad: 12200 - ONDA
	Titular: GENERALITAT

Figura 22. Baltasar Rull (Onda, Castellón)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 4 colegios públicos de Onda. Está situado la comarca de la Plana Baja y tiene aproximadamente 25.700 habitantes. A este colegio asisten 464 alumnos de los cuales 325 pertenecen a la etapa primaria 31 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa d'ensenyament en valencià y cuenta con aula de música, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller y transporte. El núcleo de Onda cuenta un par de escuelas de música. Una es el Centro Autorizado Profesional de Música - Centre Estudis Musicals d'Onda que es un centro privado de grado elemental y medio autorizado por la Conselleria de Educación.

Y otra la Escuela de la Unión Musical Santa Cecilia de Onda ambas en estrecha relación. Ofrecen información sobre sus actividades en <http://www.unionmusicalonda.com/>

16. L'Illa (Grao de Castellón).

	Dirección:	Grupo GRUP SANT PERE, S/N
	Teléfono:	964 28 06 97
	Fax:	964 28 06 97
	E-Correo:	12003559@edu.gva.es
	Localidad:	12100 - CASTELLÓ de la GRAO de CASTELLO
	Titular:	GENERALITAT

Figura 23. L'Illa (Grao de Castellón.) Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/oed/areacd/es/guidacentros.asp>)

Es uno de los 4 colegios públicos de la zona del Grao de Castellón que es un distrito marítimo de 16.500 habitantes de Castellón de la Plana. A este colegio asisten 318 alumnos de los cuales 6 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Inmersión Lingüística y cuenta con aula de informática, aula de música, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller y transporte

El núcleo del Grao de Castellón cuenta un par de escuelas de música llamadas escola de educandos de Unió Musical del Grau.

Además la capital Castellón de la Plana cuenta con numerosas escuelas de música.

- 1) C.Elemental de Música Cooperativa Enseñanza Vivaldi.
- 2) C.Elemental de Música Tres Per Quatre.
- 3) E. de Música Metrònom.

Un conservatorio de grado profesional

- 4) Conservatori Professional de Música Mestre Tárrega.

Y un conservatorio de grado superior.

- 5) Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí.

En total 5 centros de formación en la capital dedicados a la enseñanza de la música.

III.2.a.c Centros participantes de la provincia de Alicante.

- 1) L'Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante).
- 2) Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante).
- 3) Jorge Guillén (Elx, Alicante).

17. L'Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante)

	Direcció n:	Partida	RASPEIG, 21
	Teléfono:	965 66 85 75	
	Fax:	965 66 74 34	
	E-Correo:	03012116@edu.gva.es	
	Localidad:	03690 -	SANT VICENT DEL RASPEIG
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA	

Figura 24. L'Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 12 colegios públicos de Sant Vicent del Raspeig, está situado en la comarca de l'Alacantí y tiene aproximadamente 53.000 habitantes. A este colegio asisten 454 alumnos de los cuales 306 pertenecen a la etapa primaria y el

resto a infantil. De esos 306 alumnos de primaria, 5 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Incorporación Progresiva y cuenta con aula de música, biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller.

El núcleo de Sant Vicent del Raspeig cuenta una escuela de música llamadas Escola Sociedad Musical La Esperanza que es un centro de enseñanza no reglada. Y con un conservatorio de grado medio, el Conservatorio Profesional de Música -Vicente Lillo Cánovas.

18. Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante)

	Dirección :	Avda BENITO PÉREZ GALDÓS, 3
	Teléfono:	965 60 45 68
	Fax:	
	E-Correo:	03011690@edu.gva.es
	Localidad :	03660 - NOVELDA
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 25. Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 5 colegios públicos de Novelda, está situado en la comarca del Vinalopó Mitjà y tiene aproximadamente 27.000

habitantes. A este colegio asisten 220 alumnos de los cuales 9 asisten a clases de música en horario extraescolar. El colegio sigue un programa de Inmersión Lingüística y cuenta con biblioteca, comedor, instalaciones deportivas, laboratorio / taller y transporte.

El núcleo de Novelda cuenta dos escuelas de música: una perteneciente a la Unión Musical La Artística y otra Sociedad Musical Santa María Magdalena ambas de enseñanza no reglada. Novelda tiene también un conservatorio de Grado Medio, el Conservatorio Profesional de Música - Mestre Gomis. Ofrecen información sobre su actividad a través de <http://umlaartisticanovelda.blogspot.com/> y <http://mestregomis.site11.com/>

19. Jorge Guillén (Elx, Alicante)


	Dirección:	Calle ENRIQUE PIRE GARCIA, 55
	Teléfono:	966 63 02 69
	Fax:	966 63 02 69
	E-Correo:	03011884@edu.gva.es
	Localidad:	03204 - ELX
	Titular:	GENERALITAT VALENCIANA

Figura 26. Jorge Guillén (Elx, Alicante)
Consultada el 15 julio 2010 en la guía de centros docentes de la Comunidad Valenciana (<http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiadecentros.asp>)

Es uno de los 36 colegios públicos de Elche, está situado en la comarca del Baix Vinalopó tiene aproximadamente 230.000 habitantes. A este colegio asisten 450 alumnos de los cuales 5 asisten a clases de música y más concretamente 4 de ellos a L'escolania del misteri d'Elx. El colegio sigue un programa de Incorporación Progresiva y cuenta biblioteca, comedor, laboratorio / taller, transporte y gimnasio.

El núcleo de Elche cuenta una escuela de música: la E. de Música Ciudad de Elche y con un conservatorio de grado medio el Conservatori Professional de Música D'Elx. Además de la de sobra conocida Escolanía del Misteri d'Elx.

III.3 Resultados obtenidos.

En la mayoría de los casos se ha realizado la observación en directo en los propios centros. Cuando esto ha resultado inviable, hemos optado por la comunicación vía correo electrónico con los profesores encuestados. Los colegios que participaron según provincias fueron los siguientes

VALENCIA

- Ausiàs March (Mislata, Valencia).
- Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia).
- Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia).
- Cervantes (Puerto de Sagunto. Valencia).

- Vilamar (Puerto de Sagunto. Valencia).
- Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto. Valencia).
- José Romeu (Sagunto. Valencia).
- Cronista Chabret (Sagunto. Valencia).
- Maestro Tarazona (Puerto de Sagunto. Valencia).
- El Molí (Torrent, Valencia).
- San José de Calasanz (Valencia).

CASTELLÓN

- José Alba (Vilavella, Castellón).
- La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón).
- Baltasar Rull (Onda, Castellón).
- L’Illa (Grao de Castellón).

ALICANTE

- L’Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante).
- Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante).
- Jorge Guillén (Elx, Alicante).

A continuación se muestran las tablas que recogen los datos aportados por los profesores. A partir de ellas se van a hacer tres tipos de valoraciones:

- valoración a nivel de comunidad.
- valoración a nivel de provincias.

- valoración en función de las calificaciones de los alumnos.

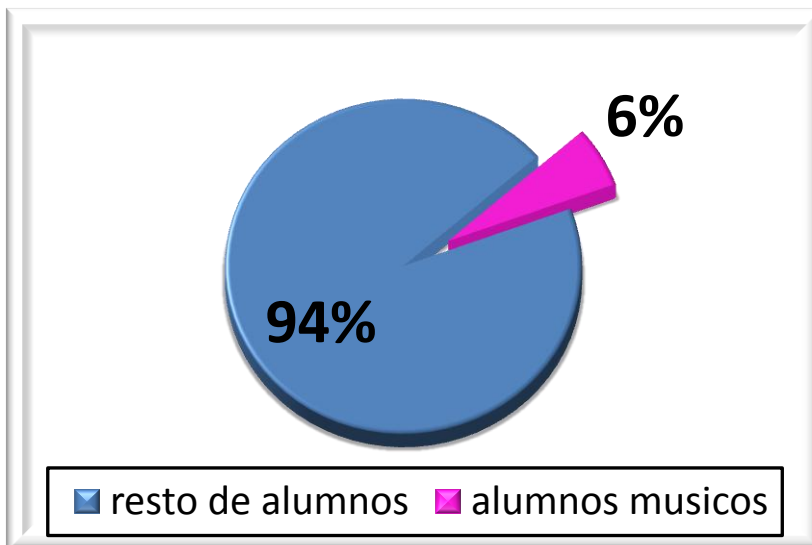
Esta información numérica vendrá igualmente acompañada por gráficas.

En la primera tabla sobre los alumnos que estudian música, observamos que de los 4501 alumnos de la etapa primaria pertenecientes a los 18 colegios públicos de infantil y primaria, 264 se dedican a las enseñanzas equivalentes a grado elemental en las escuelas de música de sus localidades. Esto significa que para 18 colegios, hemos obtenido un porcentaje del 5,87% según se recoge en la gráfica.

Tengamos en cuenta también de que la muestra escogida es muy específica Se trata de alumnos de:

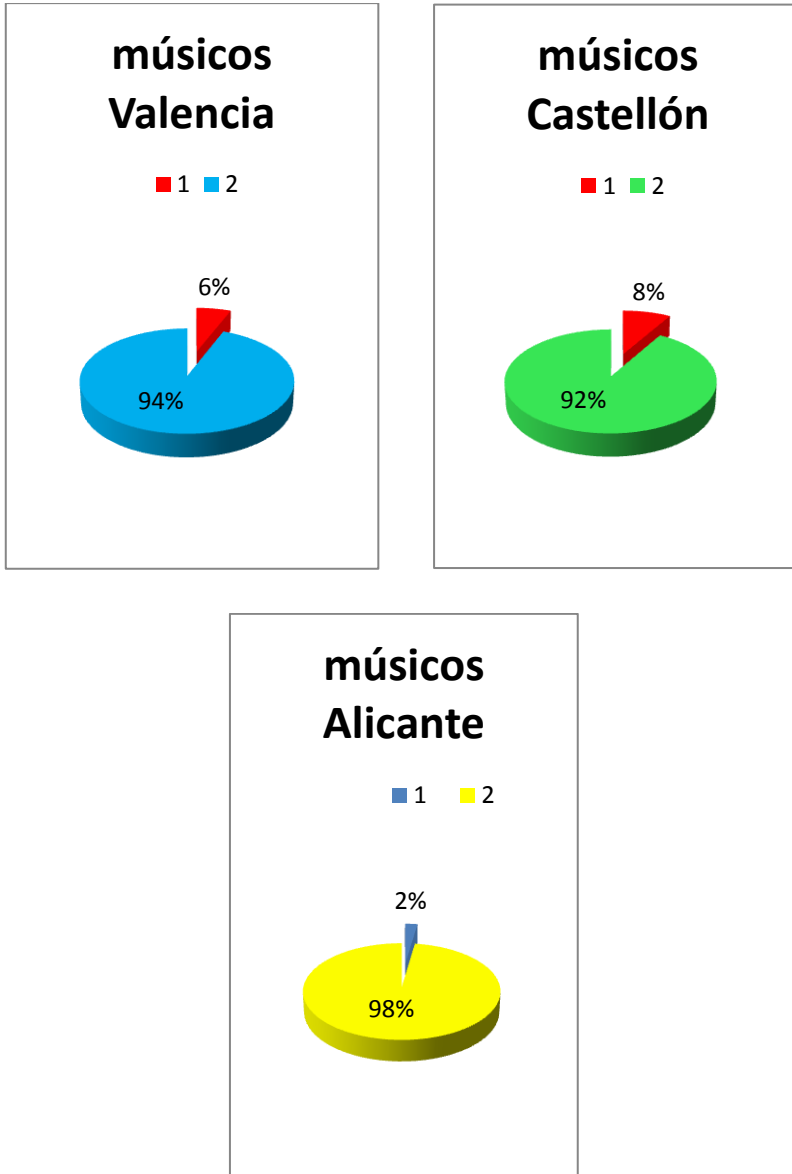
- Etapa de primaria (6 a 12 años).
- Colegios públicos.
- Que estudian música a nivel extraescolar.

No se incluyen en el estudio niños de etapa infantil, ni de colegios privados o concertados, ni de institutos de secundaria.



Gráfica 1. Porcentaje de alumnos de los colegios encuestados que estudian música en la Comunidad Valenciana.

Los datos indican que aproximadamente un 6% de los alumnos valencianos estudian música en las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana. Aunque el porcentaje fluctúa por provincias. La provincia de Valencia estudian un música a nivel extraescolar un 6% de los alumnos, en Castellón lo hace un 8,3% y en Alicante un 2,3%.



Gráfica 2. Porcentaje de alumnos de los colegios analizados que estudian música por provincia

<i>Colegios participantes de la Comunidad Valenciana</i>	Total de alumnos en primaria	Alumnos que estudian música	%
Ausiàs March (Mislata, Valencia).	274	15	5,47
Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia).	195	30	15,38
Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia).	248	0	0
Cervantes (Puerto de Sagunto. Valencia).	175	5	2,86
Vilamar (Puerto de Sagunto. Valencia).	325	9	2,77
Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto. Valencia).	288	18	6,25
José Romeu (Sagunto. Valencia).	141	15	10,64
Cronista Chabret (Sagunto. Valencia).	148	35	23,65
Maestro Tarazona (Puerto de Sagunto. Valencia).	291	15	5,15
El Molí (Torrent, Valencia).	350	7	2
San José de Calasanz (Valencia)	150	5	3,33
José Alba (Vilavella, Castellón).	324	27	8,33
La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón).	123	27	21,95
Baltasar Rull (Onda, Castellón).	325	31	9,54
L'Illa (Grao de Castellón).	318	6	1,89
L'Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante).	306	5	1,63
Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante).	220	9	4,09
Jorge Guillén (Elx, Alicante).	300	5	1,67
TOTAL COMUNIDAD VALENCIANA	4501	264	

Tabla 2. Muestra de Alumnos de los colegios analizados que estudian música en la Comunidad Valenciana.

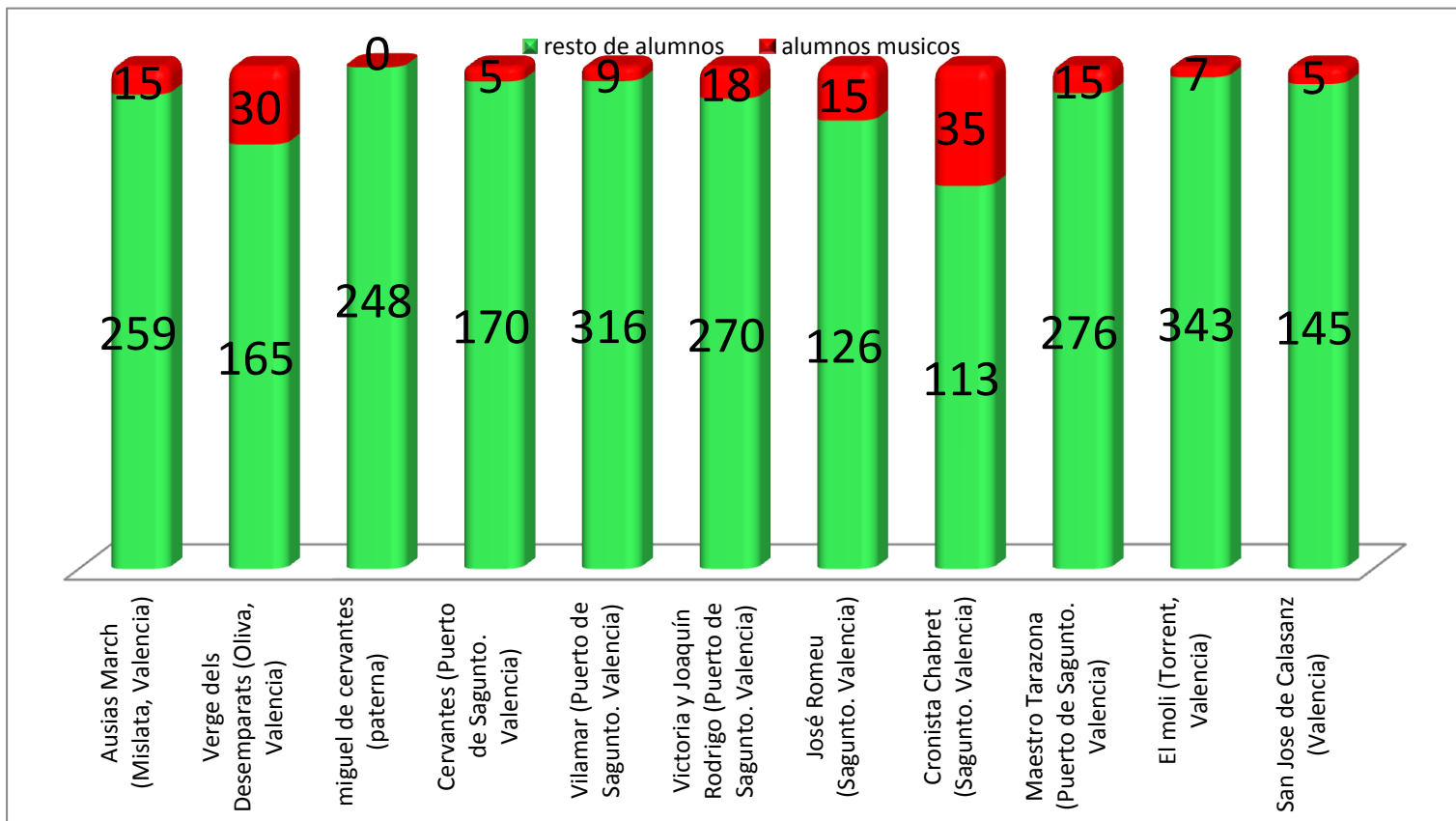
<i>Colegios participantes de la provincia de Valencia</i>	Total de alumnos en primaria	Alumnos que estudian música	%
Ausiàs March (Mislata, Valencia).	274	15	5,47
Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia).	195	30	15,38
Miguel de Cervantes (Paterna, Valencia).	248	0	0
Cervantes (Puerto de Sagunto. Valencia).	175	5	2,86
Vilamar (Puerto de Sagunto. Valencia).	325	9	2,77
Victoria y Joaquín Rodrigo (Puerto de Sagunto. Valencia).	288	18	6,25
José Romeu (Sagunto. Valencia).	141	15	10,64
Cronista Chabret (Sagunto. Valencia).	148	35	23,65
Maestro Tarazona (Puerto de Sagunto. Valencia).	291	15	5,15
El Molí (Torrent, Valencia).	350	7	2
San José de Calasanz (Valencia).	150	5	3,33
TOTAL PROVINCIA DE VALENCIA	2585	154	

Tabla 3. Muestra de alumnos de los colegios encuestados que estudian música en la provincia de Valencia.

Ordenando los colegios el número de alumnos - músicos que tienen encontramos que en la provincia de Valencia el primer puesto lo ocupa el colegio Cronista Chabret de Sagunto con 35 alumnos, seguido muy de cerca por el Verge dels Desemparats d'Oliva con 30. Los 9 restantes se sitúan en un valor intermedio próximo a la decena. Estos son de mayor a menor: Victoria y Joaquín Rodrigo de Puerto de Sagunto con 18 alumnos, José Romeu, Maestro Tarazona y Ausiàs March de Mislata cada uno con 15 alumnos, el colegio Vilamar de Puerto de Sagunto con 9, El Molí de Torrent con 7 y Cervantes del Puerto y San José de Calasanz de Valencia con 5 alumnos. El colegio Miguel de Cervantes de Paterna no tiene ningún alumno que estudie música a nivel extraescolar.

En cuanto a porcentajes respecto a su población escolar de primaria los colegios que tiene mayor porcentaje de alumnos respecto al resto son Cronista Chabret y Verge dels Desemparts. El que menos porcentaje tiene es el Molí de Torrent con 2%, tras el Miguel de Cervantes que no tiene ninguno. Los demás se sitúan próximos al porcentaje medio que nos daba el primer gráfico: 6 %. Son representativos de este valor Ausiàs March de Mislata, Victoria y Joaquín Rodrigo de Puerto de Sagunto y Maestro Tarrazona.

Por debajo de esa media de porcentajes se encuentra San José de Calasanz, Cervantes de Puerto de Sagunto y Vilamar de Puerto de Sagunto.



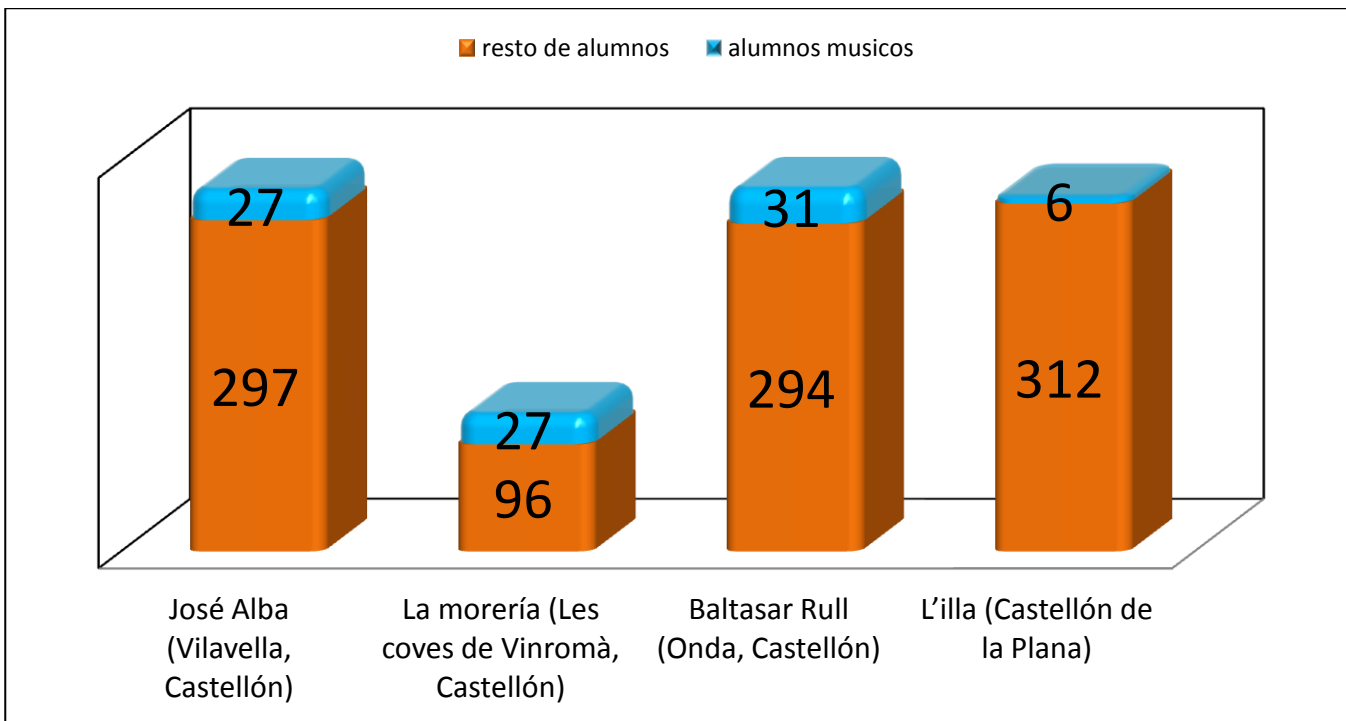
Gráfica 3. Alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Valencia.

<i>Colegios participantes de la provincia de Castellón</i>	Total de alumnos en primaria	Alumnos que estudian música	%
José Alba (Vilavella, Castellón).	324	27	8,33
La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón).	123	27	21,95
Baltasar Rull (Onda, Castellón).	325	31	9,54
L'Illa (el Grao de Castellón).	318	6	1,89
TOTAL PROVINCIA DE CASTELLON	1090	91	

Tabla 4. Muestra de Alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Castellón.

En la provincia de Castellón vemos como el porcentaje por colegios sube en la práctica totalidad la media obtenida del 6%. Significativo es el dato de les Coves de Vinromà donde me atrevería a decir que el 21% de los niños de entre 6 y 12 años son músicos. Hay que tener en cuenta que este pueblo de 6000 habitantes sólo tiene un colegio, y agrupaciones musicales muy nutridas, posiblemente el alto elevado número de estos alumnos venga influenciado por la tradición familiar. Igual ocurre en Sagunto, donde un elevado índice de población tiene algún familiar que toca en la banda y los niños heredan los instrumentos y la afición en su familia. Esta es una herramienta de difusión de la música que es más difícil de encontrar en las ciudades, que aunque con cientos de miles de habitantes y decenas de escuelas de música y sociedades musicales, no llega a la vida cotidiana de la utilización de la música como animación de los pueblos a lo largo de la historia. Pero este sería más un análisis de tipo antropológico – social.

En este sentido si observamos Onda vemos como la representación es de un 9%. Si tenemos en cuenta que esta localidad tiene 4 colegios y 2 sociedades musicales podríamos entender que se acercara a ese 20%. Eso es difícil de confirmar y harían falta trabajos de investigación sobre la repercusión de la música en los niños de primaria de cada una de las localidades, como ya existe en el caso de Sagunto (Reyes 2009).

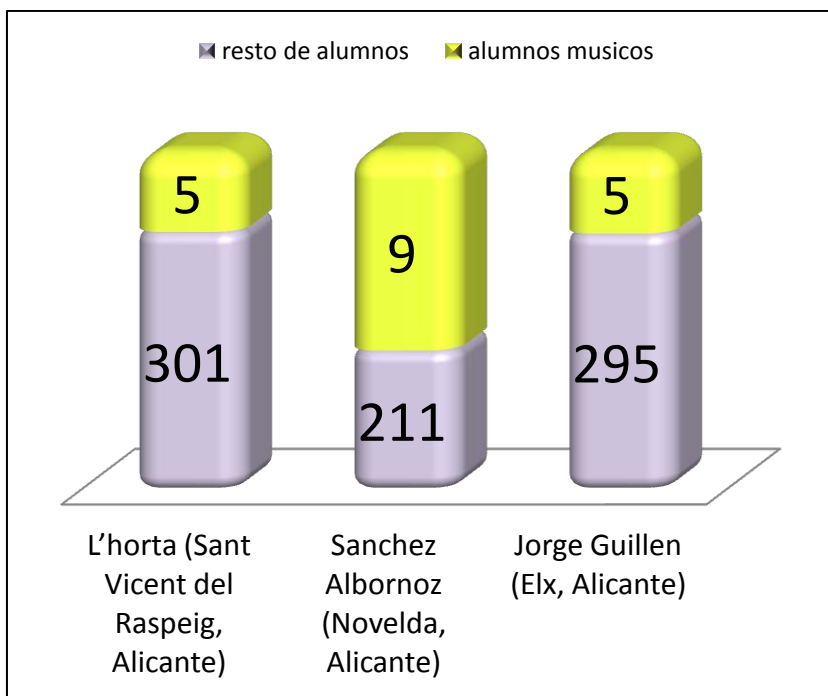


Gráfica 4. Alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Castellón.

<i>Colegios participantes de la provincia de Alicante</i>	Total de alumnos en primaria	Alumnos que estudian música	%
L'Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante).	306	5	1,63
Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante).	220	9	4,09
Jorge Guillén (Elx, Alicante).	300	5	1,67
TOTAL PROVINCIA DE ALICANTE	826	19	

Tabla 5. Muestra de alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Alicante.

En el análisis del contexto educativo musical para la provincia de Alicante, podemos observar como de 3 colegios que participaron en este estudio no superan la decena de alumnos que estudian música. El que más se aproxima es el colegio Sánchez Albornoz de Novelda con 9 alumnos, mientras que el resto, Jorge Guillén y L'Horta, sólo tienen 5. En Alicante la media de porcentaje baja con respecto a la Gráfica inicial en el concreto de la comunidad (6% de media en la comunidad), en Alicante aproximadamente es el 3%. Por tanto se reduce a la mitad.



Gráfica 5. Alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Alicante.

Haciendo una valoración global vemos que de los colegios participantes es el CEIP Cronista Chabret de Sagunto es el que mayor porcentaje de alumnos músico tiene (23%).

En estos gráficos comparativos vemos como Sagunto, Les Coves de Vinromà y Oliva son los pueblos en los que la de la importancia de la música esta mas presente. Puede que esto sea debido a la labor del maestro de música como difusor, al nivel socioeconómico de las familias, a la tradición popular o a la proximidad del centro con alguna escuela de música, como es el caso del colegio Cronista Chabret.

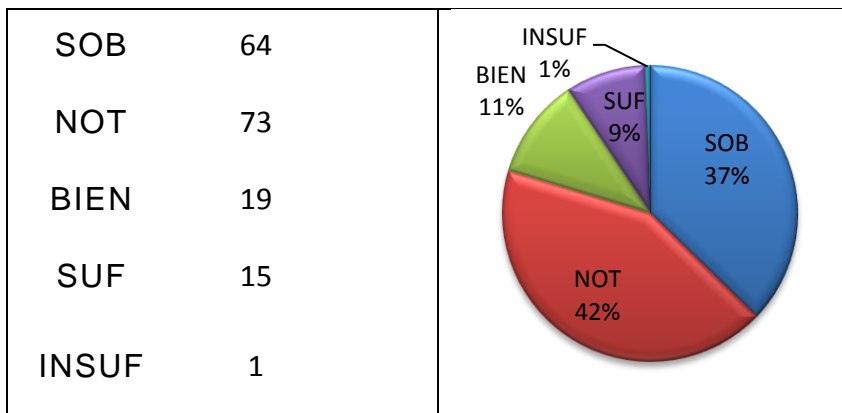
En las entrevistas con los maestros de música, algunos observan que en 1º y 2º de primaria hay un gran porcentaje que acude a clases de iniciación musical, que son previas al estudio del grado elemental. El maestro del CEIP José Alba de la Vilavella indica que este dato puede pasar inadvertido.

Hay que recordar que los alumnos no acceden al grado elemental hasta los 8 años. Según marca el decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, y es por ello que las escuelas de música de los pueblos arbitran otros niveles donde acoger a este alumnado menor, que por otra parte constituye el grueso de alumnos de las sociedades. También es destacado este hecho por

el especialista de música del CEIP Ausiàs March de Mislata que *“A partir de 4º de primaria el nº de alumnos que asisten a escuelas de música empieza a descender. Además los datos de infantil no los hemos han contado”* Este es un hecho que puedo corroborar como maestra de música. Pues como he indicado a lo largo de esta tesis, el colegio donde trabajo, el CEIP Cervantes en Puerto de Sagunto se encuentra a escasos 10 metros de una sociedad musical y es muy habitual escuchar a los padres, cuando explican que no llevan a música a sus hijos ya que cuando pasan de 2º de primaria los deberes se complican y los niños no van a tener tiempo de dedicarse a sus tareas escolares.

Por otra parte sí parecen muy interesados cuando sus hijos tienen entre 3 y 6 años argumentando lo que en tantas revistas para padres han leído alguna vez: que la música ayuda al desarrollo neuropsicológico, emocional de su hijo. Al final se reduce en una concepción simple de la música que es comparada con una leche materna enriquecida, que a partir de los 6 años ya no sería necesaria.

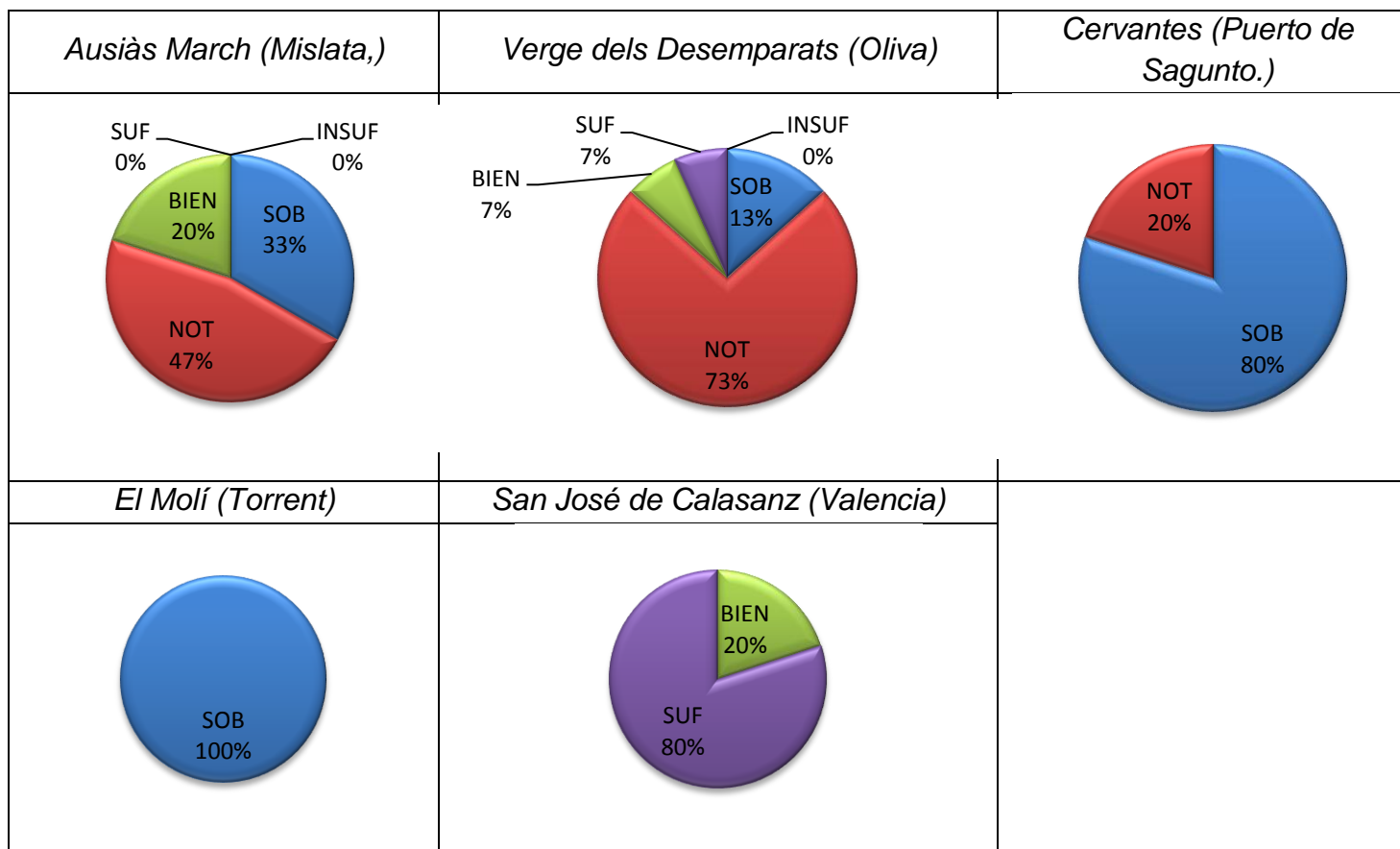
Si iniciamos ahora un análisis sobre las calificaciones globales de los alumnos podemos realizar una primera valoración argumentando de las notas que obtienen los alumnos que acuden a clases de música extraescolar obtienen en las diferentes asignaturas calificaciones próximas y superiores al notable.



Gráfica 6. Porcentaje de las calificaciones de los alumnos de los colegios analizados que estudian música en la Comunidad Valenciana.

Se debe tener en cuenta que por control de variables extrañas se han eliminado del análisis cuantitativo al colegio que no tenía alumnos en música. Igualmente en el caso de los alumnos de los colegios de Sagunto tomamos como referencia CEIP Cervantes pues se ha podido constatar mediante las informaciones de otros centros de la localidad de que los patrones en dicho contexto se repetían dando lugar a una media que se ve representada en dicho centro. Por otra parte puesto que la observación se realizó en cursos escolares diferentes y fue adaptando sus intereses específicos y las variaciones que normalmente se dan en la población escolar, los datos en una segunda recogida fueron incluidos en esta tesis a través del comentario de los maestros que se ven reflejados descriptivamente en este apartado

Veamos ahora algunos ejemplos de las calificaciones globales de los alumnos en cada provincia.



Gráfica 7. Porcentaje de las calificaciones de los alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Valencia.

En la provincia de Valencia los colegios del Molí de Torrent, el Cervantes de Puerto de Sagunto sitúan a sus alumnos músico con unas calificaciones medias de sobresaliente. El molí un 100% de estos alumnos obtienen dicha calificación. En el Cervantes un 80%. Cuatro de los cinco colegios tienen entre sus alumnos, niños y niñas músicos con calificaciones medias de sobresaliente. Lo cual reafirma la hipótesis del alto rendimiento académico de los alumnos que cursan a su vez la primaria y los estudios musicales.

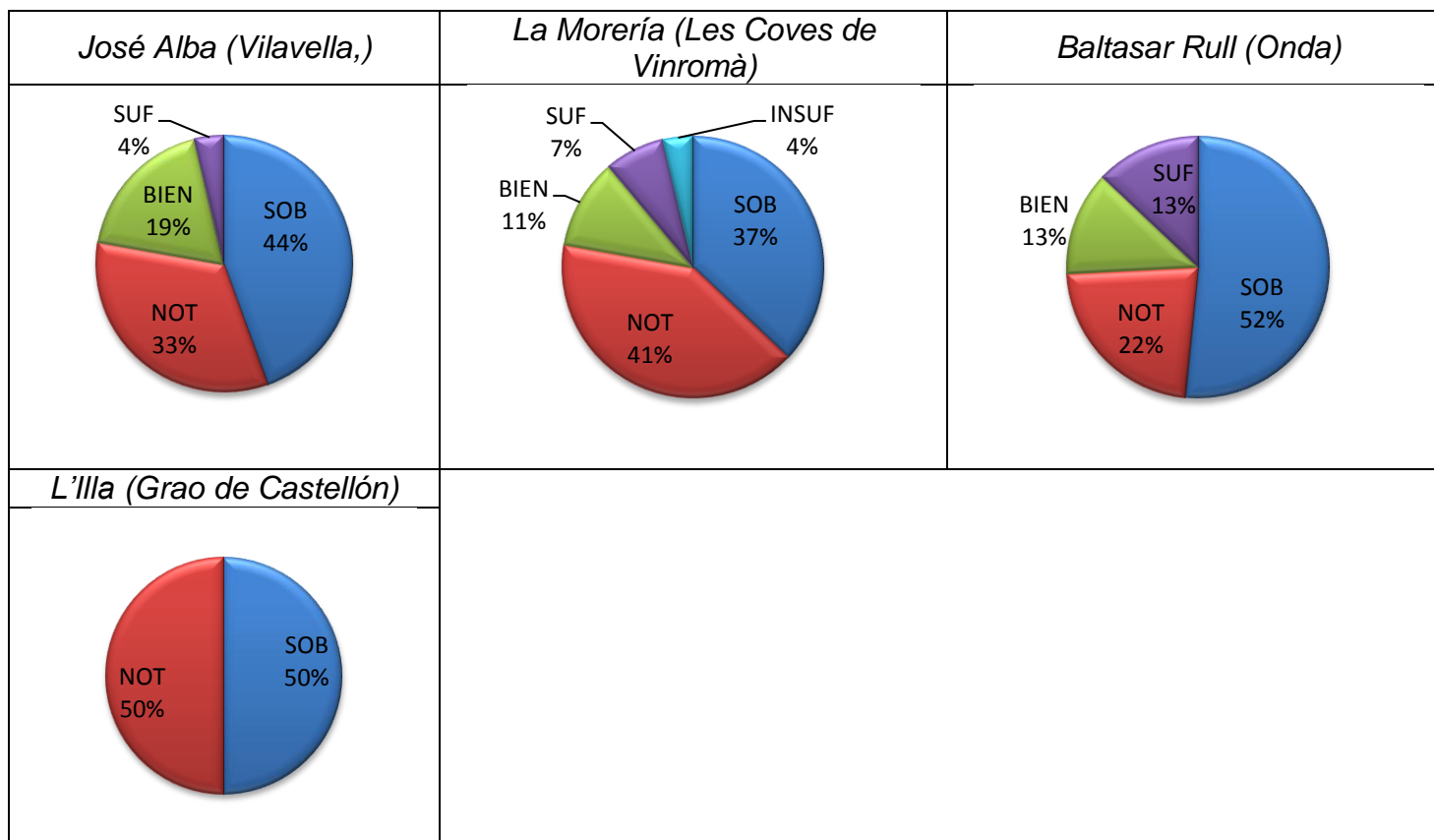
El colegio Verge dels Desemparats d'Oliva y Ausiàs March de Mislata sitúan el rendimiento de sus alumnos- músico en la calificación global de notable. El Verge 73% y el Ausiàs el 43%. Tres de los cinco colegios aportan una gran representación de alumnos - músicos con calificaciones de notable.

El San José de Calasanz sin embargo apunta a un rendimiento de tipo suficiente en el 80% de sus alumnos que cursan estudios musicales. También obtiene calificación de suficiente un 7% de los alumnos del CEIP Verge dels Desemparats pero no constituye un porcentaje significativo. Sólo 2 colegios de los 5 (uno de ellos con un bajo porcentaje) indican un rendimiento suficiente entre estos alumnos.

La calificación de Bien ocupa un 20% en el caso de 2 colegios, el Ausiàs March y San José de Calasanz. Y sólo un 7% en el

colegio Verge dels Desemparats. Algunos de los Alumnos de los colegios analizados que estudian música en 3 de los cinco colegios obtienen calificaciones de bien

En ninguno de los colegios se obtienen calificaciones de insuficiente

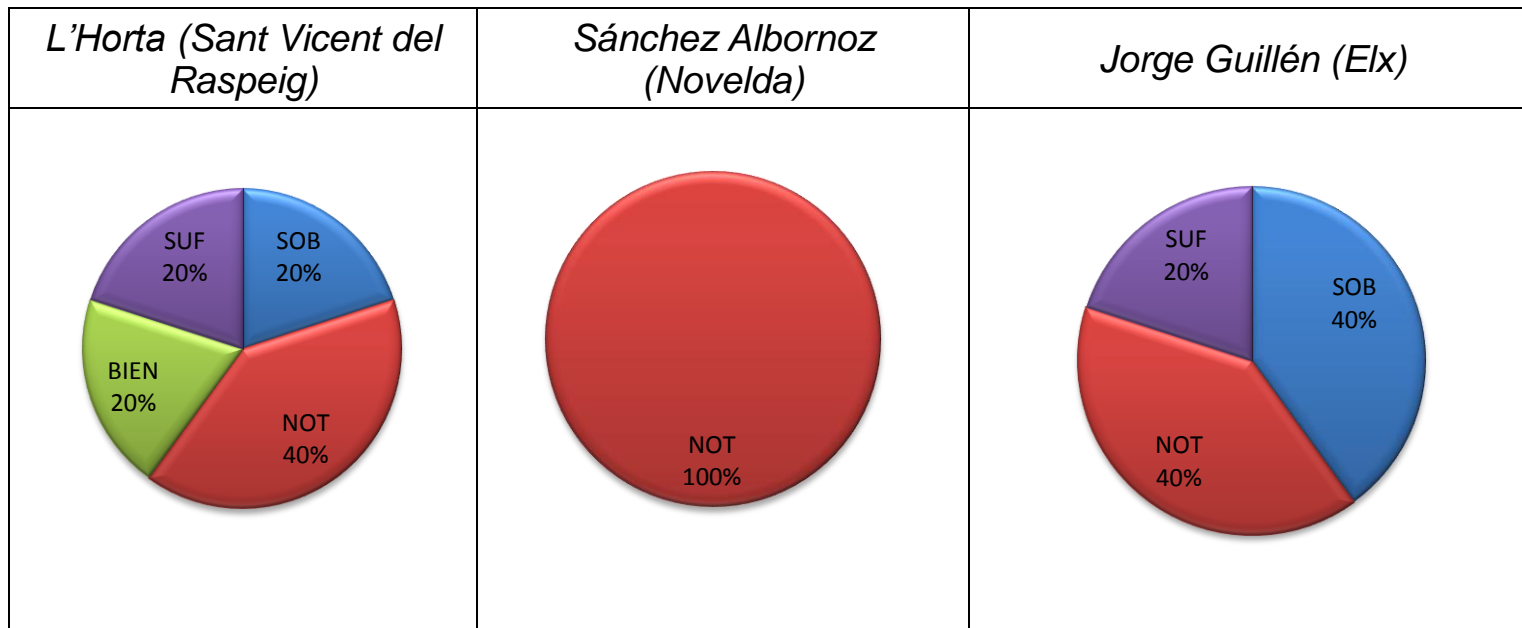


Gráfica 8. Porcentaje de las calificaciones de los alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Castellón.

En la provincia de Castellón la práctica totalidad de los colegios sitúan a sus alumnos - músico con unas calificaciones medias de sobresaliente. El CEIP Baltasar Rull de Onda en un 52%, l'Illa en un 50%, José Alba de la Vilavella en un 44% y La Morería de les Coves de Vinromà en un 37%. Estos cuatro colegios tienen aproximadamente a la mitad de sus alumnos, músicos con calificaciones de sobresaliente, lo cual reafirma de nuevo la hipótesis de que el estudio de la música a nivel extraescolar tiene repercusión en el rendimiento académico de los alumnos de primaria.

De igual manera la totalidad de los colegios participantes de la provincia de Castellón señalan un rendimiento de notable en casi el 50% de sus alumnos que estudian música. El colegio l'Illa del Grao de Castellón los sitúa exactamente en un 50% mientras que La Morería lo hace en un 41%, José Alba en un 33% y Baltasar Rull en un 22%. Estos cuatro colegios aportan una representación considerable de alumnos - músicos con calificaciones de notable.

La calificación de bien ocupa un porcentaje que no llega 20% en el caso de tres de los colegios, el CEIP José Alba al 19% y el CEIP Baltasar Rull al 13% y el CEIP la Morería al 11%. Tan sólo un alumno de los que estudian música en los colegios de Castellón obtiene calificación de insuficiente. Representa el 4% de la muestra para su centro.



Gráfica 9. Porcentaje de las calificaciones de los alumnos de los colegios analizados que estudian música en la provincia de Alicante.

En la provincia de Alicante de los tres colegios participantes, solamente dos de ellos obtienen calificaciones de sobresaliente entre sus alumnos - músicos. En el caso de Jorge Guillén d'Elx esos alumnos representan el 40%, en el de L'Horta de Sant Vicent del Raspeig, un 20%. En el Sánchez Albornoz de Novelda no se obtienen calificaciones de sobresaliente. Y en este caso ninguno de los tres colegios participantes supera la calificación de sobresaliente en un 50%.

Los tres colegios aportan una gran representación de alumnos - músicos con calificaciones de notable. El CEIP Sánchez Albornoz al 100% de sus alumnos - músicos y el Jorge Guillén y l'Horta el 40%.

La calificación de bien sólo está presente en uno de los colegios al 20% es el caso de l'Horta. Y la de suficiente lo está en dos de los colegios también en el 20%. Algunos de los Alumnos de los colegios analizados que estudian música en tres de los cinco colegios obtienen calificaciones de suficiente. No se da en esta provincia tampoco ningún caso de insuficiente.

Una vez analizadas los resultados de calificaciones globales por provincias y colegios conviene rescatar las observaciones de los maestros de estos colegios en cuanto a sus alumnos que estudian música, estos datos descriptivos explicarán y enriquecerán las comparaciones porcentuales antes recogidas.

A este respecto el maestro de música de la Morería de les Coves de Vinromà (Castellón), se refiere a que el ajuste de las escuelas de música al nivel de los alumnos, relativiza la relación de la música con el rendimiento académico *“cal pensar que les escoles de música adapten el nivell a les característiques del curs. Si aquest té un nivell baix de rendiment les capacitats assolides seran menors. Als conservatoris açò no passa”*. Se intuye por el comentario que en ese nivel no se tienen esas consideraciones. Sobre esto abundaremos en el capítulo V de la tesis.

En un segundo nivel de análisis pasamos a indagar sobre cuáles son las materias en la que los alumnos destacan y nos centramos en las matemáticas, el lenguaje, la educación física y por supuesto la música. Aunque la relación con esta última, la educación musical parezca obvia, puede darnos una idea sobre la correspondencia de currículos a nivel de primaria y a nivel de grado elemental. Si verdaderamente hay puntos de encuentro como se expondrá en el capítulo V de esta tesis, los conocimientos aprendidos en una de ellas pueden ser aplicados en la otra.

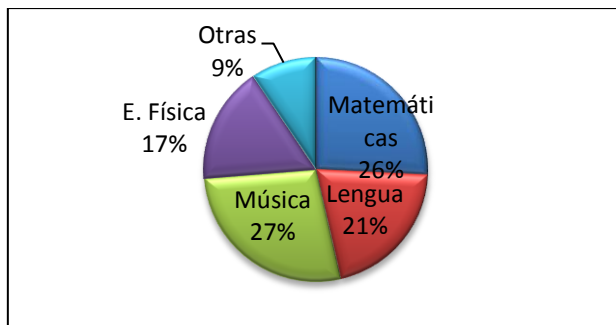
Vamos a seguir un proceso de comparación general primero sobre las materias y luego analizaremos por provincias los resultados. También aportaremos los datos de tipo descriptivo obtenidos en las entrevistas con los compañeros de profesión de

la propia especialidad y los comentarios que los tutores de primaria han tenido también para estos niños. Estos datos se centrarán sobre todo en el comportamiento en el aula, en el esfuerzo y aplicación de ese alumno.

Si establecemos comparación entre las calificaciones globales de los alumnos de primaria que estudian música a nivel extraescolar observamos que se cumple lo esperado que la asignatura de música es en la que los niños destacan más. Seguida muy de cerca por la de matemáticas. Otros docentes sin embargo no perciben que ninguna materia sea afectada específicamente como apunta el CEIP San José de Calasanz en Valencia.

<i>Colegios participantes de la Comunidad Valenciana</i>	Matemáticas	Lengua	Música	Ed. Física	Otras* Plástica o inglés	Alumnos músicos del centro
Ausiàs March (Mislata, Valencia).	11	3	15	9	6	15
Verge dels Desemparats (Oliva, Valencia).	12	7	5	2	4	30
Cervantes (Puerto de Sagunto, Valencia).	5	4	5	2	3	5
El Molí (Torrent, Valencia).	7	7	7	5	0	7
San José de Calasanz (Valencia).	0	0	0	0	0	0
José Alba (Vilavella, Castellón).	20	20	25	15	0	27
La Morería (Les Coves de Vinromà, Castellón)	14	16	20	11	17	27
Baltasar Rull (Onda, Castellón).	16	14	16	10	5	31
L'Illa (el Grao de Castellón).	6	0	6	0	0	6
L'Horta (Sant Vicent del Raspeig, Alicante).	2	2	5	1	2	5
Sánchez Albornoz (Novelda, Alicante).	5	5	7	8	0	9
Jorge Guillén (Elx, Alicante).	3	3	2	3	0	5
TOTAL COMUNIDAD VALENCIANA	101	81	107	66	37	

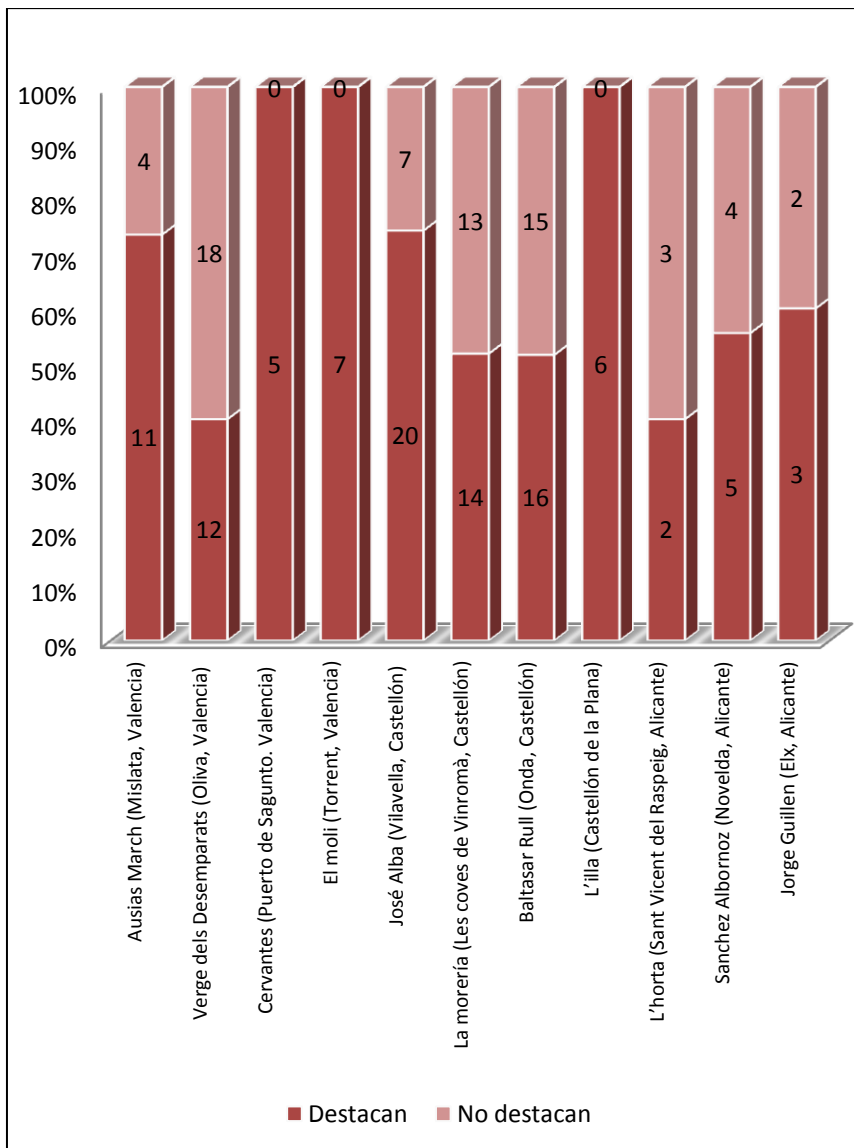
Tabla 6. Muestra de alumnos de los colegios analizados que destacan en las diferentes asignaturas.



Gráfica 10. Repercusión de asignaturas.

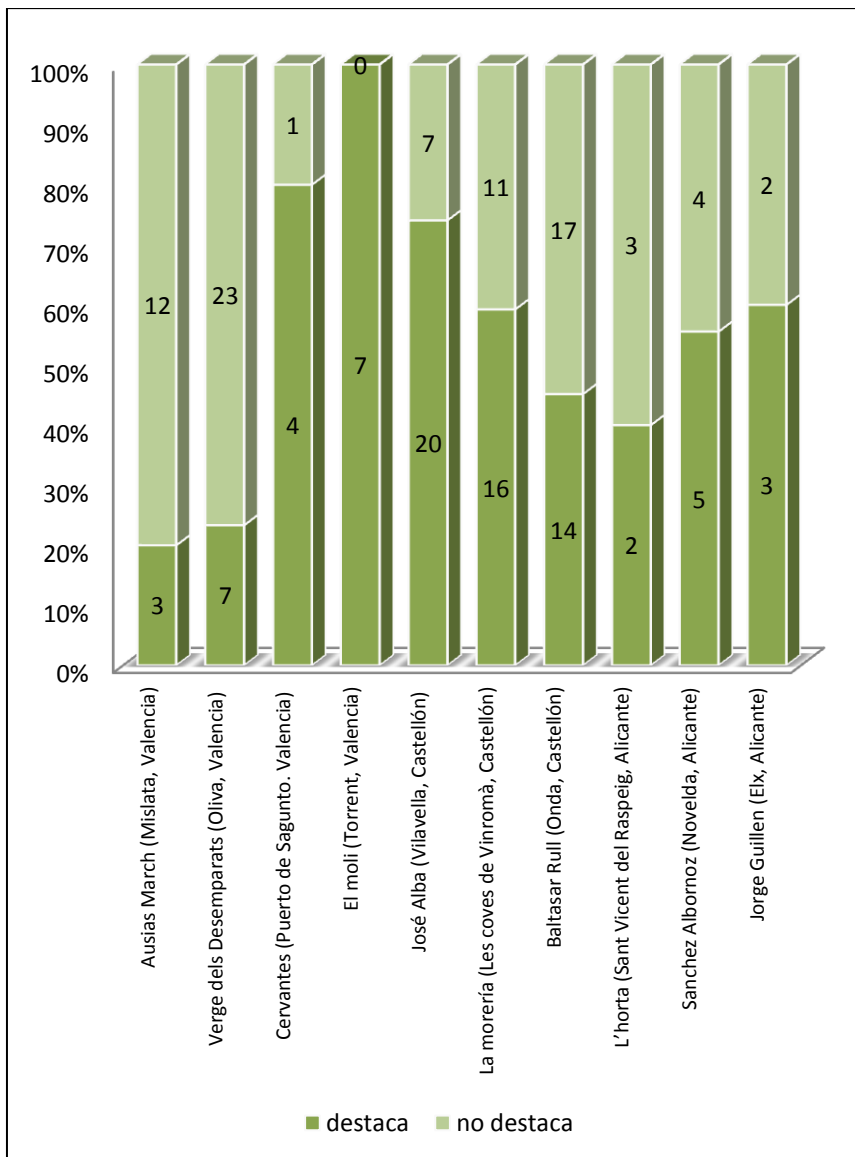
En un análisis exhaustivo de las calificaciones más representativas de los alumnos observamos como los maestros de primaria no tienden a encasillar a cada niño o niña en una categoría por eso los datos de la tabla para cada asignatura no suman el total de alumnos. Es posible que un alumno de música sea sobresaliente en matemáticas y notable en lengua...

Consultando las gráficas podemos ver que en matemáticas el mayor número de alumnos se sitúa en el Verge dels Desemparats (representado por un cuadrado), tras él el Ausiàs March (por un rombo), en tercer lugar el Molí de Torrent, detrás de él Cervantes de puerto de Sagunto y finalmente San José de Calasanz. Los datos son relativos pues van en función de número de alumnos que tiene el centro y cuáles de ellos estudian música. Para el Ausiàs March los alumnos de los colegios analizados que estudian música y tienen un alto rendimiento en matemáticas suponen aproximadamente un 70% del total mientras que para el Cervantes, el Molí y l'Illa es un 100%.



Gráfica 11. Repercusión en la asignatura de matemáticas.

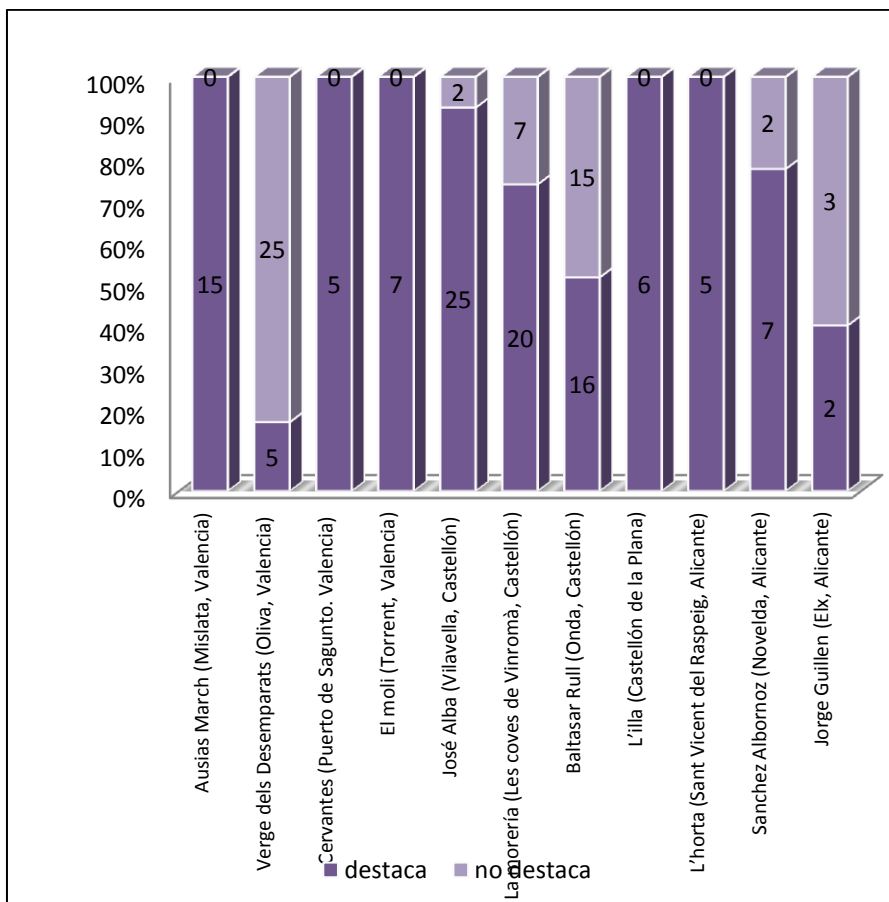
Esta gráfica muestra el elevado rendimiento en matemáticas de los alumnos - músico en cada colegio (representado en color oscuro). Todos ellos se aproximan al 50% de las muestra.



Gráfica 12. Repercusión en la asignatura de lengua.

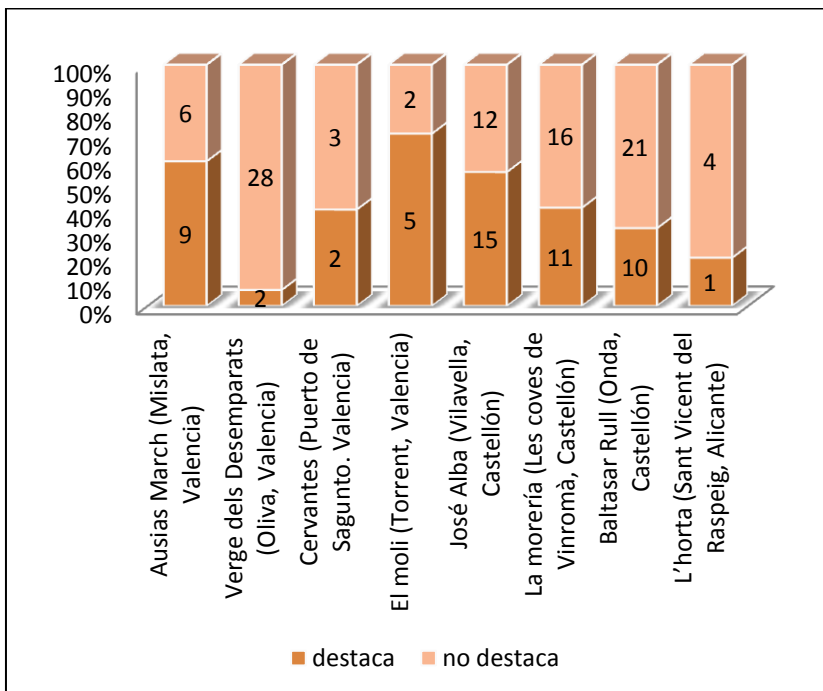
En esta gráfica muestra los resultados para lenguaje de los alumnos - músico en cada colegio representados también en color oscuro.

Aquí la muestra es menos homogénea en resultado. Aunque la mitad de ellos se acercan o superan al 50% de la muestra. Sólo hay un caso que muestra correlación elevada en el rendimiento en la asignatura de lengua, es el caso del Molí de Torrent. Dos de los colegios encuestados muestran baja representación de los Alumnos de los colegios analizados que estudian música a nivel extraescolar en este área: Ausiàs March de Mislata y el Verge dels Desemparats d'Oliva.



Gráfica 13. Repercusión en la asignatura de música.

En esta asignatura los resultados para la repercusión del estudio de la música a nivel extraescolar en el rendimiento la de educación musical en la escuela indican que la mitad de los colegios todos sus alumnos consiguen altas calificaciones. Sólo se muestra una tendencia contraria en el colegio Verge dels Desemparats en donde aproximadamente el 10 % de los alumnos que asisten a clases de solfeo e instrumento ven mejorada su nota de música en la escuela primaria y en el resto entendemos que no ocurre así. Habría que analizar en este caso porque este elevado porcentaje de alumnos (el 90%) no logra una mejora.



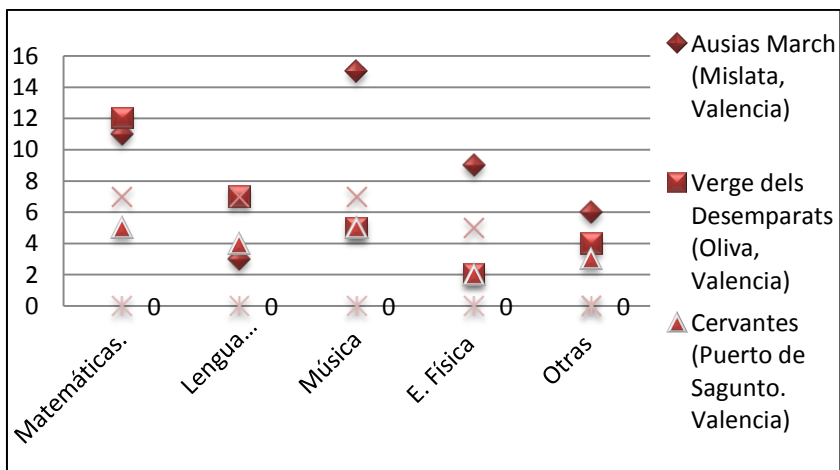
Gráfica 14. Repercusión en la asignatura de educación física.

En cuanto a los resultados destacados para educación física que vienen representados en color oscuro, los porcentajes de rendimiento en esta en relación con el estudio musical extraescolar, bajan sólo tres colegios, que logran que el 50% de sus alumnos – músico obtenga también altas calificaciones en educación física. El resto encuentra porcentajes muy bajos, resultan significativos los datos de los colegios Verge dels Desemparats y l’Horta que no llegan al 20% de alumnos que destacan en educación física. En cuanto al rendimiento en otras materias escolares los maestros apuntan indistintamente hacia plástica o inglés. Y son muy pocos que ven la relación con otras materias, inicialmente 6 colegios de los 18 encuestados. De estos 5 señalan a la plástica como asignatura que mejora y 1 especifica que estos alumnos obtienen buenas notas en el estudio de la lengua extranjera, inglés. Es el caso del CEIP l’Horta de Sant Vicent del Raspeig.

En las tablas que se muestran a continuación se realiza una comparación más exhaustiva del rendimiento en cada materia por colegios y provincias.

Si leemos de manera vertical la gráfica de alumnos de la provincia de Valencia observaremos cuales son las asignaturas y en que colegios destacan más los alumnos: en matemáticas, lengua educación física, música u otras materias. En la gráfica que se refiere al rendimiento en las asignaturas de los alumnos músico de la provincia de Valencia podemos realizar una lectura

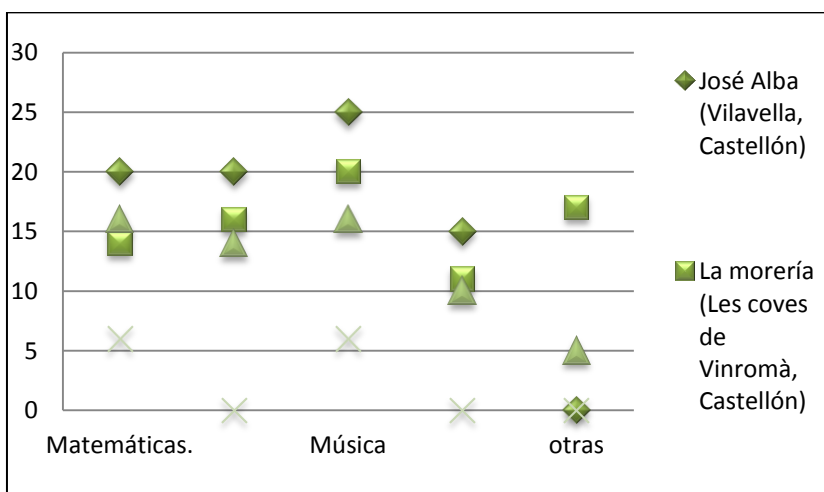
en vertical que nos dará información sobre cuáles son los colegios que obtienen un mayor rendimiento en cada una de ellas. Si observamos la línea imaginaria de matemáticas vemos como en el punto superior se encuentra el colegio Verge dels Desemparats. En el que 12 de sus alumnos destacan en matemáticas. Seguido de este se encuentra Ausiàs March con 11 alumnos. Y algo más distantes El Molí con 7 y Cervantes con 5. En la asignatura de lengua la gráfica no muestra valores tan elevados como en el resto de materias pero obtiene también representación. De manera similar ocurre con la educación física. En el caso del rendimiento en música, la mayor representación se encuentra en Ausiàs March, mientras que el resto de colegios consigue una representación más escueta.



Gráfica 15. Rendimiento de los alumnos - músico en los colegios de Valencia.

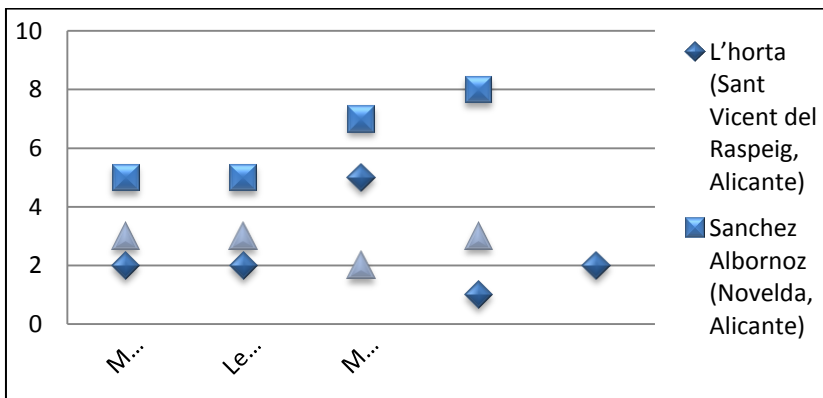
En la provincia de Castellón podemos observar que los valores elevados se encuentran distribuidos más homogéneamente que

en la provincia de Valencia. Esto es porque aunque sólo participaron 4 colegios, los 4 tenían un número elevado de niños por colegio que estudiaba música a nivel extraescolar. Si comparamos la Morería y José Alba que tienen el mismo número de alumnos de los colegios analizados que estudian música (27) veremos ambos tienen un rendimiento más elevado que Baltasar Rull con 31. L'Illa aunque tiene menos niños que los anteriores colegios obtienen también resultados óptimos pues los 6 niños (su 100%) destacan en las asignaturas de música y matemáticas. Los alumnos que destacan en mayor número en otras asignaturas son los del colegio La Morería de les Coves de Vinromà.



Gráfica 16. Rendimiento de los alumnos músico en los colegios de Castellón.

La escala utilizada en el caso de Alicante es menor (de 0 a 9) eso no impide dejar con bajo rendimiento a esta provincia. Los colegios obtienen una gran representación de sus alumnos en todas las materias evaluadas. Los colegios van ordenados de mayor a menor de manera general del siguiente modo: Sánchez Albornoz, Jorge Guillén y l'Horta. El rendimiento a nivel de matemáticas y lengua esta equiparado mientras que en educación física y música se ofrecen puntos más distantes valores muy altos en un caso, muy bajos en otro y un valor central. Por último los resultados para la repercusión en otras asignaturas sólo los ofrece l'Horta (de Sant Vicent del Raspeig) que indica dos de sus alumnos que estudian música a nivel extraescolar, destacan en inglés.



Gráfica 17. Rendimiento de los alumnos - músico en los colegios de Alicante.

IV AREAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL ALUMNADO

Son muchos los estudios que defienden la influencia de la música en la inteligencia y en el desarrollo emocional, como los de Alonso (2004), Benso Calvo (2003), Nakamura (1999), Pujol (2009), y otros. Se trata de autores en los que basamos nuestras indagaciones, si bien es cierto que el listado podría ser mayor. Algunos de estos autores realizan sus investigaciones a nivel médico y observan las respuestas del cerebro mediante electroencefalogramas, tomografías y otra serie de pruebas neurológicas. Otros sin embargo se fijan en el comportamiento sobre el aprendizaje humano en relación a la música; la respuesta que esta provoca a nivel emocional respecto a uno mismo o respecto a los demás. Algunos ejemplos significativos de estas dos ramas de investigación (médica y educativa) los encontramos en Nakamura y otros (1999) o en Botella (2006).

Desde el ámbito médico Nakamura y otros (1999, p.222) observan las respuestas del cerebro a nivel físico, sobre actividades que requieren la puesta en marcha de procesos psicológicos básicos.

“ To elucidate the neural substrates of the receptive aspect of music, we measured regional cerebral blood flow (rCBF) with positron emission tomography (PET) and simultaneously recorded the electroencephalogram (EEG) in eight normal volunteers...This may reflect the interaction of the music with the cognitive processes, such as music-evoked memory recall or visual imager.”

Desde el ámbito educativo Botella (2006, p.11) investiga sobre el comportamiento del niño que estudia música, los valores y actitudes que este desarrolla.

“La música posibilita el desarrollar esta serie de actitudes positivas hacia personas de diferentes culturas y el poder interaccionar con el mundo externo. Gracias a la gran capacidad de comunicación que posee la música podemos conseguir en los alumnos desarrollar una actitud crítica positiva para que al integrarse en la sociedad la mejoren con nuevos valores.”

Lo que aquí nos planteamos parte también del ámbito educativo, no únicamente desde el aspecto comportamental y de relación, sino también desde el puramente cognitivo. Se trata de llegar a entender cómo influye la música en el desarrollo general del niño, cómo influye en su inteligencia, y qué relación puede tener esto con las materias escolares. Para esto haremos un recorrido sobre cuatro aspectos clave que nos llevarán desde una visión global del desarrollo del alumno a la concreta en situación de clase. Estos cuatro aspectos serán:

1. La influencia de la música en el desarrollo evolutivo del alumno de educación primaria.
2. La relación música e inteligencias múltiples.
3. La asignatura de música en primaria.
4. La repercusión de la música en el resto de materias escolares.

IV.1 La influencia de la música en el desarrollo evolutivo el alumno de educación primaria

Erikson (2000), clasificó el desarrollo evolutivo en ocho etapas: prenatal, neonatal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y ancianidad. Dejando a un lado los dos primeros estadios de la evolución, todas las demás son sujetos de estudio para los profesores de música de estas escuelas. La Convención

sobre los Derechos del Niño, en vigor desde el 2 de septiembre de 1990 (artículo 1) manifiesta “*Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la leyes que le sean aplicables, según países o situaciones especiales, haya alcanzado antes la mayoría de edad*”. Es un término amplio, al menos desde el punto de vista legislativo, el concepto de infancia, ha cambiado a lo largo de la historia y en las diversas sociedades y culturas.

Las edades fluctúan según el contexto, aunque el término niño suele emplearse para designar a los menores de doce o catorce años, llamándose jóvenes o adolescentes a los que han superado los catorce años o los doce, según los casos. Pero antes de los doce años pueden establecerse aún varias categorías de niño, por ejemplo la de:

- Niñez. Constituye la etapa de la escuela primaria con edades de los cinco a los diez años.
- Pre - pubertad. La etapa que abarca las edades de diez a once años.
- Pre - adolescencia. A partir de los once años.
- Adolescencia y pubertad. Se sitúa aproximadamente entre los doce y diecisiete años.

En estas primeras fases de la vida que abarcan un periodo de apenas quince años los cambios son continuos, rápidos y profundos, según las fases. Todas las etapas se caracterizan por la necesidad que tiene la persona de entender y conocer el medio en el que se encuentra. Durante los primeros años de vida del niño está todo prácticamente por hacer en el área de lenguaje. El niño de guardería y de infantil se inicia en el habla y progresivamente va ampliando su formación aprendiendo a leer, escribir, dibujar o colorear. Al mismo tiempo se desarrolla socialmente aprendiendo a convivir con los demás niños.

En el campo del arte que es el que nos ocupa, debe estimularse la actividad artística con experiencias adecuadas para que cada niño o niña amplíe su horizonte cultural y comunicativo, adquiriendo nuevas competencias. Esto es más fácil de lograr con la música ya que de entrada los niños se alegran y motivan con ella. En mayor o menor grado en todas las etapas de desarrollo descritas anteriormente la psicología evolutiva puede ayudarnos en la tarea de enseñar música. Esto no quiere decir que cada maestro de música o profesor de conservatorio deba ser un experto psicopedagogo para impartir docencia, pero sí conocedor de esta rama de la psicología que permita que el alumno aproveche mejor los conocimientos que debe adquirir. Para ello deberá tener en cuenta los dos grandes objetivos de la psicología evolutiva:

- Describir la conducta y su manera de evolucionar.
- Identificar las causas, y procesos que producen los cambios en la conducta en las distintas fases de la vida.

Para la amplia gama de edades que confluyen en las enseñanzas musicales de grado elemental el profesor debe precisar de un buen conocimiento del desarrollo cognoscitivo y así poder sacar partido psicopedagógico a la materia impartida. El profesor debe ser consciente de que las etapas de la vida, están afectadas por las circunstancias propias del entorno de la persona y las experiencias que vive. No es fácil definir estas variables porque existen tantas que resulta arduo identificarlas todas y establecer su grado de importancia. Algunas de estas variables son internas y a veces heredadas y otras por el contrario son externas y externas y están condicionadas por el contexto. Estas variables junto con los cambios psicológicos condicionan el desarrollo humano. De su estudio se encarga la psicología del desarrollo.

La psicología del desarrollo está interesada en explicar los cambios que tienen lugar en las personas con el paso del tiempo. Esos cambios pueden ser explicados como decíamos a través de factores contrapuestos: herencia contra ambiente, continuidad

contra discontinuidad... El contexto en el que se desarrollan las personas también nos permite comprender mejor su evolución, el contexto socioeconómico, cultural e incluso el étnico, otra variable que es cada vez mayor en nuestras escuelas. También los problemas del desarrollo humano que se estudian en psicología pueden mejorar gracias a la práctica de una actividad creativa y gratificante como es en esencia la música o el ambiente alegre que la rodea en las orquestas y bandas de música.



Figura 27. Orquesta de la Lira Saguntina ofreciendo un concierto en un centro de discapacitados.

Otros ámbitos de la psicología y de la pedagogía como las explicaciones socioculturales, las teorías del aprendizaje, el procesamiento de información, la ecología y la etología, la psicología genética, o el psicoanálisis, han dado diversas explicaciones a la serie de parámetros implicados en el desarrollo del ser humano. Estos parámetros casi siempre vienen

impuestos por nuestra sociedad y nuestra cultura, por medio del proceso de socialización. Intentar alcanzarlos llega a convertirse en la meta necesaria del individuo, condicionando definitivamente su manera de actuar en su secuencia vital. Por ello su conocimiento es necesario entre los docentes que atienden a niños en edad escolar: los maestros y los profesores de las escuelas de música. En este último caso también, ya que los sujetos que demandan estas enseñanzas artísticas de tipo extraescolar tienen entre 6 y 12 años. Aplicarse en el conocimiento de cada alumno; sus capacidades, su personalidad, sus metas y objetivos, puede ser de gran ayuda para el que enseña.

Esta tesis analiza a alumnos de la etapa primaria que acceden a las escuelas de música o conservatorios elementales y que tienen una edad entre los 6 y los 12 años. Se centra en la infancia, cognitivamente en un periodo de operaciones concretas según la clasificación de Piaget (1981). El periodo preoperacional (5-7 años) y el de operaciones formales (a partir de los 11) se encuentran en transición al principio y final de la primaria, dependiendo de cada niño. En los conservatorios profesionales o de grado medio no es frecuente la presencia de niños menores de 12 años pues es en esa edad ya perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria cuando está fijado el límite mínimo para acceso al conservatorio profesional.

La actitud observadora del profesor hacia el alumno consciente de su desarrollo, hará que este pueda valorar los cambios que en él ocurren y ofrecer una respuesta adecuada a sus dificultades en el aprendizaje del instrumento y de la teoría y práctica de la música. De igual modo, conocer hasta que punto la música influye favorablemente en su evolución le hará reforzar esos factores positivos y lograr una mejor educación.

IV.1.a El alumnado que estudia música de grado elemental.

Los niños que aprenden música en las escuelas comprenden mucho mejor la educación musical de la enseñanza reglada. La música aprovecha las habilidades que se han desarrollado adecuadamente con el aprendizaje y la práctica de otras materias que aprenden en la escuela primaria: habilidades motrices que desarrollan con la educación física, la utilización de un código escrito que tiene mucho de matemático ... Por tanto cuanto más temprano se establezca un contacto pleno con la música, habrá mayor oportunidad de que se desarrollen otras competencias del alumno como son la capacidad de concentración, de abstracción, de expresión, de socialización, además del aumento de la autoestima, la actitud creativa o la aceptación de la disciplina.

Los niños que participan a edades tempranas en orquestas o bandas juveniles como las que sustentan estas escuelas de música, asumen sus responsabilidades frente al estudio de manera diferente a sus compañeros que no asisten. Como he indicado en las escuelas de música se pretende formar músicos. Y ¿qué estudia o que hace un músico?. Entre las actividades que realiza normalmente un músico en la escuela primaria están la ejecución instrumental o la audición musical, que viene a ser los dos grandes bloques de contenidos en los que divide la música el actual Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. En el área de artística el bloque escucha y el bloque creación e interpretación musical, que conectan con el tipo de conocimientos que el alumno adquiera en las escuelas de música de las sociedades musicales .

IV.1.a.a La audición musical.

Es una de las actividades normales de un músico y cuando se habla de audición en términos musicales, se refiere a una escucha consciente. Aprender a escuchar, es interiorizar los múltiples elementos que se encuentran presentes en una obra musical: el ritmo, la melodía, la armonía, el material sonoro y la forma. La discriminación de dichos elementos, no solo desarrolla en el oyente el oído rítmico, melódico y armónico como tal, sino que permite disfrutar de la música de una manera

diferente al que no sabe música. La enseñanza auditiva debe iniciarse muy pronto y se debe considerar bajo tres aspectos: fisiológico, afectivo y mental.

- El fisiológico desarrolla la receptividad sensorial auditiva mejorando notablemente memoria fisiológica general.
- El afectivo conecta con la sensibilidad afectiva auditiva esto despierta deseos, emociones, en definitiva la memoria anímica, la imaginación.
- El mental afecta al conocimiento o conciencia sonora, es una memoria intelectual, que incide como la anterior en la creatividad.

Todo esto es lo que de una manera a veces no demasiado consciente se desarrolla en las escuelas de música y esto no significa una acotación peyorativa. La experiencia musical es una experiencia global y todos los elementos descritos se dan unidos, en la práctica pedagógica conviene disociarlos y esto si se hace y además de una manera consciente en las escuelas de música.



Figura 28. Alumnos durante una audición musical escolar en el Auditorio de Sagunto.

El proceso evolutivo que conduce a la percepción sensorial, comienza con las percepciones táctiles que se desarrollan en tres planos la percepción sistémica, la percepción barestésica y la percepción seisestésica. La primera se desarrolla a partir de las variaciones de la presión de un medio sólido, la segunda de un medio fluido y la tercera que concierne al mismo medio se percibe como una variación de presión rápida, más o menos periódica que en ser humano se confunde con la audición. Gracias a las fibras del cortex, las vibraciones se presentan con un aspecto de continuidad y de unidad que toma el nombre de sonido. Esto por lo que afecta a la receptividad sensorial auditiva.

La calidad y el desarrollo de la sensorialidad auditiva proveerán de los mecanismos necesarios a la sensibilidad afectiva y a la inteligencia que son necesarias para la expresión musical.

Cuanto más sutil y perfecto es el órgano, mayor es el repertorio de materiales que puede ofrecer al alumno, haciendo posible la perfecta captación de la intensidad, de la altura y del timbre.

En lo concerniente a la sensibilidad afectivo-auditiva puede decirse que comienza en el mismo momento en que se pasa del acto pasivo de oír al de escuchar, con ella se ingresa en el campo melódico. El niño es un ser sensible y el sonido tiene una poderosa acción sobre su afectividad, de manera que es posible trabajarla con gran aprovechamiento.

El tercer aspecto el que se refiere a la conciencia o inteligencia auditiva que puede considerarse como una síntesis de las experiencias sensoriales y afectivas y en ella pueden integrarse la memoria sensorial, la imaginación reproductora y la audición interior base de la auténtica musicalidad (es patente el caso de Beethoven). La imaginación creadora, el sentido tonal, la audición relativa, que se fundamenta en la percepción de las relaciones entre los sonidos son algunas las experiencias sensoriales y afectivas que conforman la conciencia o inteligencia auditiva y que conducen al discernimiento e integración de la nota (sonido que centraliza en un solo concepto diferentes elementos como altura, duración, intensidad y timbre) y que va de lo concreto a lo abstracto.

La inteligencia auditiva es la responsable de la interiorización de los acordes, o simultaneidad de varios sonidos. Dicho de otra manera el oído fisiológicamente percibe los sonidos aisladamente pero la conciencia de la simultaneidad nace en el cerebro. La audición absoluta como fenómeno estrictamente sonoro puede decirse que es de orden fisiológico. Cualquier maestro de música que haya formado a niños habrá comprobado que no por el hecho de haber empezado a una edad temprana se adquiere dicha capacidad o competencia. El mito de la importancia del oído absoluto se generó en el siglo pasado cuando se estandarizó la nota La de frecuencia 440 hercios como base de la afinación de todos los instrumentos. El oído absoluto al contrario del relativo no es adquirible por entrenamiento, se tiene o no. Está claro que este mejora la capacidad auditiva pero es un hecho que en cuanto al oído no todos tenemos las mismas capacidades iniciales.

El oído absoluto se refiere a la habilidad de identificar una nota por su nombre sin la ayuda de una nota referencial, o sea la capacidad de identificar o emitir exactamente una nota sin ninguna referencia, es decir sin la ayuda de afinador o diapason. Al parecer la proporción de personas con oído absoluto viene a ser de unas cada 10.000 habitantes. Sin embargo la capacidad de oído absoluto la mayoría de las veces no supone estar en posesión de un talento innato especial y sólo una minoría de los

grandes músicos tuvo o tienen el oído absoluto en su forma más desarrollada. Por otra parte para escuchar no es imprescindible el oído absoluto. Escuchar no se detiene en el hecho fisiológico estricto, ni en el simple placer por lo estético, escuchar es sumergirse en el pasado, en el mundo de cuantos han compuesto música, es viajar por la historia de la humanidad como lo hizo Carl Orff al orquestar los Carmina Burana, viajar a la corte del rey Jaime I, a la Viena de los Strauss, de las cantigas a Prokofiev, viajar en el tiempo y en el espacio de la ruidosa New York de Gershwin, a las tranquilas aguas del Moldava de Smetana. Esta es una razón más para que los niños estudien música, porque al trascender al campo de las emociones sintetiza la abstracción como no lo hace ninguna otra ciencia o disciplina.

IV.1.a.b La ejecución instrumental.

Para lograr una buena interpretación de una obra musical, se puede llegar por varios caminos y uno de ellos es fomentar el talento musical del alumno, y esto como es sabido no es considerado en las escuelas como una habilidad innata sino como el producto de una buena exposición del niño a estímulos sonoros apropiados y a la práctica repetitiva de los sonidos a través del contacto instrumental. De esta forma se pueden lograr enormes avances técnicos a edades muy tempranas.

Por otro lado en la práctica del alumno en las bandas, orquestas y coros de las sociedades musicales como consecuencia de esa interpretación instrumental se ponen en juego otras potencialidades como el esfuerzo en el trabajo individual o el trabajo en conjunto.

IV.1.b Competencias personales que desarrolla el alumno de grado elemental de música.

A modo de competencias el alumno de grado elemental refuerza estrategias de estudio y de trabajo respecto a otros tipos de niños en la escuela. Es común oír a los tutores desde los inicios de la primaria que sus alumnos que estudian música son más meticulosos en el trabajo, se esfuerzan en conseguir la perfección de las tareas, se organizan mejor a la hora de gestionar los tiempos que dedicar a cada deber, así como la manera de registrarlos... Todo ello nos lleva a analizar el comportamiento de estos niños en el aula y por qué es así. Para ello vamos a analizar tres puntos en los que los niños músico prosperan notablemente: el trabajo individual, el trabajo de grupo y la socialización.

IV.1.b.a El trabajo individual.

Al iniciar el conocimiento musical instrumental, el niño parte de un acercamiento al instrumento que es auditivo y sensorial fundamentalmente, para ir poco a poco estableciendo un acercamiento más intelectual a través de la lectura de la música. Se parte pues de un elemento común; “la memoria musical”, que no es una memoria repetitiva, sino comprensiva, la memoria no es la meta, sino el punto de partida para nuevos aprendizajes musicales. Esto es lo que se conoce como aprendizaje significativo, que lo es también en música y que lógicamente afecta a otras áreas del conocimiento.

Si tenemos en cuenta que la música forma parte de nuestra vida cotidiana, acercarse a ella es aproximarse de manera profunda al conocimiento humano. La ejecución instrumental se fundamenta en la percepción de los estímulos visuales, es una forma de lectura de la partitura. La respuesta que permite transformar los estímulos visuales percibidos, en un sonido equivalente es lo que define de manera esencial al músico. El alumno principiante al leer la partitura debe pensar cuál es la nota, y luego cómo y dónde colocar los dedos, ya sea el instrumento de cuerda, de viento o de percusión y enseguida establecer cuál es la intensidad, y decidir con que fuerza debe soplar, rasgar las cuerdas, etc. Estas operaciones mentales se ejecutan al principio de manera separada por el alumno principiante pero la repetición de los intentos le dota al cabo del tiempo de la experiencia

necesaria, llegando con la práctica a conseguir automatizar todas las operaciones mentales y ser captadas como una sola señal. Cada alumno percibe los estímulos auditivos que resultan de su ejecución y como intérprete procederá a evaluar la precisión de su respuesta al estímulo visual que le proporcionó la partitura, si se confirma como ajustada, continúa; si se contradice, tratará de afinarla.

IV.1.b.b El trabajo de conjunto.

El trabajo en conjunto es otro punto de los que trabaja el músico en su aprendizaje. Ya sea banda, orquesta o agrupación vocal, el encuentro colectivo. Hace que cada niño pueda mostrar sus capacidades expresivas, creativas y artísticas, a la vez que pone a prueba su disciplina y actitud para aprender, que viene potenciada por su deseo de quedar bien de no desentonar del grupo. Todo ello hace que estime como muy conveniente seguir las indicaciones que se le van a hacer acerca de la adopción de una posición adecuada para llevar a cabo la ejecución y conceder importancia a la relajación, el equilibrio y a la flexibilidad del cuerpo. Todo ello lo va a hacer con la motivación que le da el desear pertenecer al grupo de músicos, que integra la orquesta, la banda o el coro integrándose como uno más y fomentando una competitividad de mejora.



Figura 29. Orquesta de la Lira Saguntina preparando en conjunto obras para un concierto.

Todo ello le hace desarrollar una enorme agilidad mental y una buena capacidad de reacción. Mejora su atención y concentración, le hace adquirir hábito de estudio y sentido crítico que se va a reflejar de manera inmediata en su producción sonora. El encuentro colectivo que supone la ejecución orquestal es un elemento fundamental para trabajar de una forma integradora el sentido del ritmo, la afinación y el sentimiento de que su trabajo repercute de una manera decisiva en el equipo. Y si al final el resultado obtenido es satisfactorio aumenta en el alumno la confianza en sí mismo.

Además los logros que el alumno adquiere en las escuelas de música objeto de nuestro estudio le lleva a valorar sus destrezas contribuyendo a su autoestima. Tanto en el plano físico como

afectivo, le hace más seguro de sí mismo, sobre todo con las actuaciones en público todo ello le hace reconocer su reconocer su valía personal, aceptar desafíos y en definitiva ser menos dependiente y más alegre. Aprende de sus errores lo que le lleva a ser más tolerante con sus limitaciones y fracasos. Acepta la crítica. Las actuaciones con las orquestas y bandas, pequeñas o grandes que fundan las sociedades musicales le lleva a la autoestima social y académica en general, aumentando su solidaridad con los demás y sintiendo respeto por su trabajo.



Figura 30. Banda juvenil de la Lira Saguntina tocando para una audición con participación de escolares de la localidad.

En la imagen anterior se puede un ejemplo de cómo los niños se divierten participando en actividades musicales. En este caso se trata de la Banda Juvenil de la Lira Saguntina formada por niños y niñas de primaria y secundaria tocando para otros niños en una audición escolar. Colaboraron en este espectáculo la banda juvenil con resultados muy satisfactorios, Fernando Argenta y su director David Gómez Ramírez.

Los niños que estudian en escuelas y sociedades musicales de nuestra comunidad desarrollan valores en el ámbito de la ejecución en grupo que pueden transpolar a su actitud en el aula como es la solidaridad o el respeto por el trabajo en conjunto. Esta característica les distingue en clase porque son bastante respetuosos. En algunas ocasiones se crean situaciones en el aula fortuitas o provocadas que buscan la hilaridad y el deseo de reírse de otros. Este comportamiento responsable en los alumnos de música puede ser aprovechado por el maestro para llevar al aula la autoestima ética, el respeto de los valores y para percibir más virtudes que defectos. Por lo tanto son muchos los beneficios obtenidos por la práctica musical puesto que llevan al niño a ser más responsable, más perseverante en el esfuerzo, al tiempo que respetuoso con sus compromisos y todo esto redunda beneficiosamente en sus expectativas de futuro.

IV.1.b.c La socialización.

La música es un importante agente socializador. Con ella se aprende a trabajar en equipo como tal vez en ningún otro trabajo. Todo ha de sonar a su tiempo y a tiempo y para eso se ha de tener mucha disciplina.

Sin embargo a veces en la música, en los conciertos por ejemplo, un solista es el principal intérprete o ejecutante de la obra. Resulta muy socializador ponerse a la completa

disposición de dicho ejecutante. Aquí no valen falsos protagonismos ni deseos de sobresalir, el solista manda y hasta el director de la orquesta sacrifica su minuto de gloria para que la cosa salga bien. Nada más lejos de lo que ocurre en la mayoría de las actividades de la vida donde todos quieren o queremos ser protagonistas. Las enseñanzas de música en las sociedades musicales favorecen también mejoras propias en función de sus instrumentos



Figura 31. Orquesta de cámara de la Unión Musical Porteña en su tradicional concierto de Navidad

Igualmente ocurre con otras habilidades. Las habilidades lingüísticas están lateralizadas en el hemisferio dominante del cerebro, el izquierdo; las capacidades musicales incluidas la habilidad para percibir y criticar las interpretaciones musicales están localizadas en el hemisferio no dominante que es el derecho. Se ha comprobado asimismo en individuos con preparación musical, que existen efectos crecientes al hemisferio izquierdo y decreciente al derecho.

Hay muchos padres que al apuntar a su hijo en la escuela de música de su población lo hacen con la esperanza de descubrir a un gran talento. Esto no tiene por qué ser así y tampoco ha de tener excesiva importancia. La mayoría de los grandes genios de la música no fueron niños prodigio. La historia ha demostrado que muy pocos músicos de gran categoría (salvo casos como el de Mozart por las especiales circunstancias que le rodearon y algunos más), mostraron señales de un talento especial durante la infancia.

Es cierto que muchas de las capacidades perceptivas necesarias para la asimilación de la música se desarrollan espontáneamente a lo largo de los diez primeros años de la vida, aunque sin desarrollo no requiera ni siquiera el estímulo de una formación musical formal; pero está claro que esta las pone de manifiesto. Sus hijos probablemente no serán genios, pero no deben sentirse decepcionados al comprobarlo y abandonar cuando el alumno se resista al trabajo y a la disciplina que el aprendizaje musical le impone. Los padres que apuntan a su hijo en las escuelas de música no deben hacerlo por esto, quizás tampoco con la única intención de “darle un oficio”, aunque esta desde luego sea una buena razón. Existen otras razones mucho más poderosas que se escapan a los no profesionales de la enseñanza y que son importantísimas. La principal de ellas es que el aprender está relacionado con la sensación de felicidad que

proporciona el saber que se ha adquirido una competencia, y esto el niño como humano que es, lo siente y repercute en su estado anímico aumentando su autoestima.

Creemos que desde las áreas de primaria se facilitan muchos aspectos que pueden atenderse en el ámbito extraescolar, todo ello favorece una mejora de las competencias generales de los estudiantes. Desde mi experiencia como profesora de violín he podido confirmar que el rango de edades y condiciones de los alumnos que forman las escuelas de música es muy variado, ya que durante los cursos en los que impartí clases de este instrumento, tuve la oportunidad de enseñar a un niño que apenas había cumplido tres años y a una mujer que sobrepasaba los setenta. Estaba claro que el primero comenzaba su carrera de músico a una edad muy temprana, y por lo tanto podía desarrollar la etapa de manipulación del instrumento, dadas sus limitaciones de tamaño, edad y conocimientos. Pero es esta fase de manipulación la que permitirá en un futuro al niño, en caso de continuar sus estudios, entender el instrumento que toca como una parte más de su cuerpo. Hasta hace poco tiempo esta etapa estaba subestimada en la didáctica instrumental.

En cuanto a las enseñanzas en edades avanzadas, es evidente que el aprendizaje del instrumento se enfoca desde otra

perspectiva, ya que se necesitaría más tiempo, a veces no disponible, para lograr el dominio técnico del instrumento teniendo en cuenta además la dificultad añadida del aprendizaje de un nuevo código en una etapa tardía del desarrollo psicoevolutivo. No obstante las personas de edad avanzada que inician sus estudios de música disfrutan a otro nivel del aprendizaje instrumental bien como objeto de superación, satisfacción personal o como en el caso de la persona antes citada con el objetivo de impresionar a sus amistades interpretando una o varias melodías conocidas.

Los ejemplos antes citados son casos extremos que he encontrado durante mi etapa como docente de instrumento, pero he podido contrastar que ni son raros, ni poco frecuentes en las escuelas de música. Esto es debido a que la oferta educativa en las enseñanzas artísticas es muy abierta a la par que flexible, ya que permite que en cada caso se aplique una educación muy personalizada que se ajuste a las capacidades, ritmos de aprendizaje y disponibilidad de estudio de cada alumno. Dentro de este grupo también se encuentran una categoría numerosa de alumnos de secundaria, bachiller, universidad, y otros aunque en número decreciente desde luego conforme se avanza en edad.

Pero lo normal es que la mayoría de la matrícula esté constituida por alumnos de primaria que acuden a las escuelas de música con el objetivo de realizar una actividad extraescolar y que suele convertirse en la etapa previa al ingreso en un conservatorio de grado medio. Por tanto sería deseable, que para atender a estas edades, el profesor de la escuela de música tuviera unos conocimientos de psicología evolutiva. O por lo menos asumiera y aplicara los que se le exigen por para un puesto docente.

Otro punto a destacar es el desarrollo puramente musical que sirve de base para establecer criterios mínimos de evaluación. De igual forma que los niños que estudian el grado elemental no solo se desarrollan emocional y socialmente. El estudio de cada instrumento supone a estos alumnos mejoras a nivel cognitivo y psicomotor.

IV.1.c Potencialidades de los instrumentos según familias.

La sociedad musical que ha colaborado en este trabajo de investigación permite ampliar la información mostrada anteriormente al incluir el nivel musical en el que se encuentra cada uno de los alumnos que forman la muestra de estudio. Y constatar que los alumnos que estudian música en sus centros

adquieren como decíamos otras potencialidades generales inherentes a la música y otras específicas dependiendo del instrumento.

IV.1.c.a Familia de cuerda.

Para seguir su análisis distinguiremos entre cuerda percutida, frotada y pulsada. En la sección de instrumentos de cuerda percutida los niños que estudian piano desarrollarán la motilidad fina, sus dedos obedecerán a las dos partes de su cerebro y al mismo tiempo desarrollarán las piernas graduando y dosificando su fuerza al actuar con los pedales del instrumento según convenga en la partitura. En general los instrumentos de cuerda frotada, violín, viola, violonchelo, contrabajo desarrollan los grupos musculares de cuello. El violín se sostiene con la barbada en el cuello en un gesto acompasado con los brazos y las manos. Brazos y manos por su parte fortalecerán su musculatura al mismo tiempo que desarrollarán extraordinariamente la motricidad fina al digitalizar en el pisado de cuerdas, pulsada o pizzicatos. Los instrumentos de cuerda pulsada, laúdes, bandurrias, participan de connotaciones que son comunes a los anteriores si bien la forma de sostener los instrumentos (hay algunos muy pesados por ejemplo el guitarrón mejicano y otros diminutos banjos, ukeleles) actúa sobre otros grupos de músculos

IV.1.c.b Familia de viento – madera.

Flautas, fagots, oboes, clarinetes etc., participan de una digitalización específica y añaden además el control de la musculatura que domina el sistema respiratorio; hay que saber inspirar y expulsar el aire de diferentes maneras cosa que desarrollará los pulmones y esa capacidad pulmonar se revelará luego excelente en la práctica de cualquier deporte, máxime si se trata de algún instrumento especial de la familia, como la dulzaina, muy utilizada en la antigüedad y que ahora forma parte de nuestra música, que para hacerla sonar hay que poseer un aparato respiratorio portentoso.

IV.1.c.c Familia viento – metal.

Las mismas características de desarrollo son aplicables a trompetas, trompas, trombones y tubas, haciendo la salvedad que de que al tratarse de instrumentos contruidos con materiales más pesados y algunos de ellos como las tubas verdaderamente voluminosos, la fuerza y la potencia para hacerlos sonar llega a ser a veces extraordinaria. Por ejemplo en los trombones han de intervenir grupos musculares de torso y tronco, se necesita además de fuerza habilidad y destreza para extender la barra que modula los sonidos a veces muy alejada del centro de gravedad del instrumentista.

IV.1.c.d Familia de percusión.

En esta familia de instrumentos se necesita además fuerza dinámica, es decir mucha energía para hacer sonar acompasadamente a cajas, tambores, timbales, platos, bombos etc. Por no extender más el análisis instrumental baste decir que a veces se precisa que el músico sea un verdadero atleta para interpretar con un determinado instrumento cuestión que suele pasar totalmente desapercibida.

IV. 2 Música e inteligencias múltiples.

Siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) según el cual la inteligencia no es una única medición sino un conjunto de inteligencias, la música se ve relacionada con ellas. Gardner (1995) proporcionó un medio para determinar la amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos, agrupándolas en siete categorías o inteligencias: corporal-cinética, espacial, lógico matemática, lingüística, musical, interpersonal e intrapersonal.

Como se puede observar la música es una de esas inteligencias a la que Gardner otorga importancia y define como la habilidad para pensar en términos de sonidos, ritmos y melodías; la producción de tonos y el reconocimiento y creación de sonidos.

También consiste en el uso de instrumentos musicales y el canto como medio de expresión. La persona dotada de inteligencia musical tiene la habilidad de expresar emociones y sentimientos a través de la música.

La inteligencia musical es la capacidad de expresarse mediante formas musicales. Es uno de los componentes del modelo de las inteligencias múltiples propuesto por Howard Gardner. Este modelo propugna que no existe una única inteligencia, sino una multiplicidad. En principio propuso siete categorías, que luego aumentó a ocho aunque en la actualidad se reconocen diez.

La capacidad musical incluye habilidades en el canto dentro de cualquier tecnicismo y género musical, tocar un instrumento a la perfección y lograr con él una adecuada presentación, dirigir un conjunto u orquesta y componer en cualquier modo y género. La inteligencia musical sería, por tanto, no sólo la capacidad de componer e interpretar piezas con tono, ritmo y timbre con cierto grado de perfección, sino también de una manera más amplia escuchar y juzgar y lo que es más significativo para mí. Puede estar relacionada con la inteligencia lingüística, con la inteligencia espacial y con la inteligencia corporal cinética. Es cierto como he señalado arriba que la inteligencia musical también se hace evidente en el desarrollo lingüístico, por cuanto

demanda del niño procesos mentales que involucran la codificación, clasificación y ordenamiento de referencias auditivas y su posterior asociación con preconceptos; o lo que es lo mismo el desarrollo de una habilidad para retener estructuras lingüísticas y assimilarlas en sus realizaciones fonéticas, ya en su microestructura como de una manera muy marcada la acentuación de las palabras: afijos – morfología como también en su macroestructura, como es la entonación en realizaciones más largas: sintaxis.

Indagando en el concepto se puede comprobar que dentro del estudio de la inteligencia musical existen divisiones. La primera división o categoría que se puede citar es la Inteligencia Musical que consiste en descifrar un código musical, o manifestarse de manera natural con la improvisación. Improvisar puede definirse como la habilidad de crear e interpretar, simultáneamente, dentro de parámetros armónicos o rítmicos. Pueden crearse melodías, ritmos o hablando de canciones, concebir la letra la misma según se canta. Esta facultad aparece espontánea en determinados intérpretes sin que se pueda atribuir el hecho a otra causa que no sea la posesión de este tipo de inteligencia. Por ejemplo existen los llamados troveros en algunas regiones de España (Murcia es un caso paradigmático), donde personas con esa habilidad innata repentizan versos, ante cualquier tema propuesto. No es corriente que añadan música a sus creaciones,

aunque luego puedan convertirse estas en coplas o canciones, que quedan en el acervo cultural.

Sobre la capacidad de improvisación apuntamos un ejemplo particular propio de nuestro folclore. En Valencia, en determinadas fiestas u ocasiones se cantan las “albaes” y en la que los cantantes, son auxiliados por personas que tienen esa facultad que les dicen al oído, los versos que la inspiración les dicta en el momento. No es fácil, dilucidar porque no es el mismo cantante el que inventa la letra, aunque probablemente la dificultad y el esfuerzo que entraña el canto, (se cantan en octavas muy altas) sea suficiente como explicación. Algo similar ocurre en el llamado cante flamenco donde a veces el artista encuentra “el duende” e inserta una letra a determinado “palo” del cante.

En el jazz se produce un fenómeno similar, aunque en esta modalidad musical es más frecuente que el artista sea un instrumentista, bien de piano, trompeta, contrabajo o batería aunque desde luego puede verse completado con un cantante (algunas veces uno de los mismos instrumentistas) , aquí la dificultad es innegable porque los intérpretes no tocan solos. Esto que podría llamarse composición instantánea de música, entraña un mismo acople auditivo tonal, dentro de un encaje y asimilación de macrotonalidades, que puede variar desde lo que

sería un cifrado monorrítmico a la asociación o cifrado conjugado o polirrítmico.

Desde luego este es un tipo de manifestación musical que no sigue unos patrones ortodoxos, se puede decir que después de algunas horas tocando los músicos entran en trance y en ese momento se produce una sinergia casi milagrosa, donde aquello suena como el concierto más ajustado. Es decir, que el artista tiene a su disposición el cifrado multitonal a través del análisis de onda variado, en donde a través de la interpretación se pueden exponer diversos colores musicales. Este tipo de inteligencia es muy usado en el arte musical dentro de géneros tradicionales como el Hindustani, el persa, y las fusiones de vanguardia. En física la improvisación es empleada en la desfragmentación de estructuras moleculares a través de la emisión de ondas sonoras; teoría realizada por el Físico Amar Cooper en 2006. Cooper piensa que podrá llegarse a aplicar alguna vez en el futuro, esta tecnología dentro del campo de la nanomedicina.

Un tercer componente de la inteligencia musical es la llamada Componente C que consiste en la categorización de factores musicales por medio de la utilización de cualquier herramienta para realizar enlaces poliarmónicos que pueden reunir elementos

nano, micro y macrotonales para la realización de un componente clave característico que puede ser empleado dentro del código de lenguajes humanos. Gracias a un sistema similar, (las longitudes de onda son diferentes) se ha logrado la comunicación con animales acuáticos como ballenas o delfines que utilizan dichos códigos, para comunicarse en el mar, (llamadas de alerta de peligro, llamada a las crías, señalización del alimento, trazado de las rutas de emigración). Una verdadera forma de lenguaje que está en la frontera de lo musical y la comunicación pura y simple, nos hallamos en la frontera de la inteligencia musical y la inteligencia lingüística. La música no es solo una de las inteligencias postulada por Gardner. La música influye en el resto de inteligencias.

IV.2.a Relación con la inteligencia corporal cinética.

Este tipo de inteligencia se relaciona con la posibilidad que tiene el individuo para controlar sus movimientos y manejar objetos y afecta a las siguientes Competencias Intelectuales Básicas:

- Control de los movimientos del cuerpo, tanto de los segmentos gruesos (tronco, cabeza, brazos y piernas) como de los segmentos finos (dedos y partes de la cara).
- Coordinación movimientos del cuerpo, formando secuencias (carrera, salto, danza, etc.)

- Transmisión con los movimientos, de ideas, sentimientos, emociones, etc.
- Manejo de objetos; facilidad para utilizar las manos en la elaboración o transformación de lo mismos.
- Manejo de instrumentos de trabajo (instrumentos musicales, pinceles, reglas u ordenadores).



Figura 32. Danzas Africanas en el CEIP Cervantes.

La inteligencia corporal cinética es un tipo de inteligencia humana que se destaca por la realización de factores ejecutables motrices. Este tipo de inteligencia es bien empleada por artistas de circo, acróbatas, físico culturistas, o practicantes de las artes marciales. En general la inteligencia corporal cinética es poseída en alto grado por todo tipo de profesionales del deporte.

A diferencia de la inteligencia corporal visual, generalmente empleada en actividades como confección de joyas, relojería, cirugía médica y en general todas aquellas actividades donde se

tienen que refinar los sentidos visuales y quinestésicos; la inteligencia corporal cinética tiende a un perfeccionismo aplicable a todas las funciones anatómicas móviles.

En esta inteligencia se destacan las habilidades de control del cuerpo sobre objetos, y el dominio seguro para dimensionar mentalmente el espacio físico en dónde se lleva a cabo el trabajo práctico.

IV.2.b Relación con la inteligencia espacial.

Este tipo de inteligencia se relaciona con la capacidad que tiene el individuo frente a aspectos como color, línea, forma, figura, espacio y la relación que existe entre ellos. Determina además la capacidad que tiene una persona para procesar información en tres dimensiones. Las Competencias Intelectuales Básicas que desarrolla son:

- Percibir la realidad, apreciando tamaños, direcciones y relaciones espaciales.
- Reproducir mentalmente objetos que se han observado.
- Reconocer el mismo objeto en diferentes circunstancias; la imagen queda tan fija que el individuo es capaz de identificarla, independientemente del lugar, posición o situación en que el objeto se encuentre.

- Anticiparse a las consecuencias de cambios espaciales, y adelantarse e imaginar o suponer cómo pueda variar un objeto que sufre algún tipo de cambio.
- Describir semejanzas entre objetos que distintos; identificar aspectos comunes o diferentes que se encuentran en el entorno del individuo.



Figura 33. Celebración del 9 d'octubre. La danza de la magrana en el patio del CEIP Cervantes.

IV.2.c Relación con la inteligencia matemática.

El razonamiento matemático del niño se ve mejorado porque la formación de los conceptos matemáticos guarda puntos de contacto más que evidentes con la formación de los conceptos musicales. Los estímulos exteriores que llegan a nuestros sentidos tras un proceso de depuración son seleccionados en zonas del cerebro que las almacena e interpreta como elemento percibido. A partir de estas unidades de percepción se llega al

concepto siguiendo una secuencia que tiene tres fases: discriminación, generalización y abstracción.

Hay que tener en cuenta que la génesis de los conceptos en el niño tiene la característica de que no se adquiere en forma definitiva, por estar condicionada por su desarrollo evolutivo. La adquisición del lenguaje y su simbolización son previas a la fijación de los mismos. La secuencia de adquisición se puede establecer así:

- A partir de los 2 años el niño es capaz de diferenciar el objeto de sus propiedades y quedan fijados los “preconceptos”.
- Hacia los 6 años se adquieren los “conceptos empíricos”, representaciones más elaboradas que los anteriores pero que necesitan haber sido comprobadas antes por el niño en sus contactos con el mundo que le rodea. Dicho de otra manera los “conceptos empíricos” se basan en la experimentación y comprobación.
- Hacia los 12 años se establecen los “conceptos reales” verdaderas abstracciones que ya no necesitan de la experimentación para su aceptación e integración.

Los conceptos musicales constituyen un tipo especial de conceptos que guarda cierta relación con los conceptos formales.

El concepto formal no tiene contenido material alguno. No significa sino una forma aplicable a multitud de entidades, un ejemplo son los números. Los números no tienen contenido material alguno, sólo cuando se le aplican a objetos adquieren contenido. Por ejemplo el 7 no tiene contenido; las notas musicales son 7, aquí el número adquiere contenido.

Al igual que las fórmulas matemáticas o lógicas constituyen la representación de determinados conceptos formales, una secuencia de notas sobre el pentagrama es algo parecido a una fórmula y representa un concepto formal sonoro. Todos los conceptos son universales, tienen algo de formal, pero son aplicables a una sola clase de objetos. Los conceptos formales suponen una total generalidad de objetos sin determinar, incluso indeterminables, por eso se consideran sin contenido y, por tanto, formales.

El lenguaje también utiliza algunas palabras como conceptos formales que pueden ser aplicables a cualquier entidad. Por ejemplo los términos gramaticales que establecen las relaciones entre las palabras pueden considerarse también conceptos formales.

Estas características especiales de los conceptos musicales les hacen, en alto grado, dependientes del profesor. Para ayudar al niño y niña a desarrollar los conceptos musicales es necesario enseñarles el lenguaje de la música, sus relaciones, sus procedimientos, sus métodos, su lógica, sus símbolos propios, etc. Cuanta mayor sea la capacidad discriminatoria del niño, respecto de las características relevantes, más fácil será la adquisición del concepto.

La manipulación, experimentación y observación activa de los instrumentos son base imprescindible para la adquisición de los conceptos musicales. El razonamiento lógico se irá desarrollando en el niño, de modo globalizado, al tratar los conceptos anteriores. Se apoyará, fundamentalmente, en las acciones sobre las partituras y agrupamientos de notas. Tendrá su mejor ayuda en la maduración personal del niño.

Tras la adquisición del concepto de nota, se llegará fácilmente a la comprensión y utilización de sus agrupaciones y significado. Asimismo se llegará a la adquisición del concepto de tiempo musical a través de estímulos sucesivos; de estímulos continuos que cesan; mediante comparación de estímulos continuos. Realizando medidas de tiempo real y su expresión en unidades sonoras.

IV.2.d Relación con la inteligencia lingüística.

La inteligencia lingüística se halla presente en la capacidad sensible, en el lenguaje hablado y escrito o en la habilidad para aprender idiomas. En la habilidad poética o en lo que los antiguos griegos y romanos llamaban retórica. Esta inteligencia es corriente entre escritores, poetas, abogados o líderes políticos.

El lenguaje y la visión se desarrolla en todos los niños de la misma manera sin embargo la habilidad musical se adquiere de forma diferente en cada uno de ellos. La habilidad musical se localiza al parecer en el hemisferio no dominante del cerebro, y a medida que se incrementa el estudio de la música, entra en juego la participación del razonamiento lingüístico y lógico-matemático implicando de esta manera la participación del hemisferio dominante ya sea en el proceso de audición, ejecución o creación de una obra musical.

Todos los músicos realizan tres funciones en su arte: componer, interpretar y escuchar. Y para la realización de estas actividades cuentan con tres componentes de la inteligencia musical: componente afectivo, componente sensorial y componente formal. Por otra parte todo aprendizaje ha de integrar cuatro estructuras:

- Aprender a ser.
- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir con los demás.

Y por lo tanto todo proceso educativo contemplará al menos tres planos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor.

El plano cognitivo afecta a cinco procesos mentales: el recuerdo, la comprensión, el análisis, la síntesis y la aplicación. Cuando el niño interpreta o trata de interpretar una obra musical utiliza todos los niveles de cognición. Por lo tanto el niño debe aprender el lenguaje musical e iniciarse lo antes posible en un instrumento musical. El aprendizaje musical de los niños es fundamental entre los tres y doce años y atraviesa cuatro niveles fundamentales: manipulación sensorial, imitación, interpretación imaginativa y reflexión. Permitiendo el desarrollo no sólo en el plano cognitivo, sino también en el afectivo y psicomotor. El niño pequeño aprende a partir de la imitación y esta le permite desarrollar.

- La observación consciente.
- La capacidad de atención.
- La capacidad de concentración.

- La asimilación-comprensión.
- La retención (memoria próxima y remota) .
- La capacidad de evocación.

La educación músico instrumental que se lleva a cabo en las escuelas de música de la Comunidad Valenciana, como sucede en el resto de los pueblos de la geografía española, permite al niño desarrollar el sentido del ritmo, lo que afecta a su formación física, proporcionándole un mejor sentido del equilibrio, lateralidad y motricidad. El desarrollar del oído musical no sólo le sirve para el estudio de la música, sino para toda su formación intelectual.

El alumnado que asiste a estas escuelas sabe escuchar, aprende pronto a discriminar entre los distintos sonidos y tonos, y capta mejor los mensajes en la escuela. Este entrenamiento le hace aprender con más facilidad y llegará a dominar su idioma antes que los niños que no están educados musicalmente. El estudio de la música implica una disciplina y continuidad que unidos al adiestramiento motriz necesario para el dominio del instrumento son aspectos que inciden no solo en el plano estrictamente musical, sino que afectan a todas las capacidades intelectuales, sensoriales y motrices. Mejorando de manera automática: la

motricidad, el lenguaje, la socialización la autoestima y llevando a una mejor comprensión de los conceptos de espacio y tiempo

Cabe preguntarse qué particularidad distingue los estudios que los niños realizan en las escuelas de música de los pueblos, de las que se realizan en los estudios reglados; existe una diferencia fundamental en los objetivos: las escuelas de música persiguen fundamentalmente formar músicos con los que mantener e incrementar sus plantillas de músicos profesionales para las bandas u orquestas locales. Forman músicos intérpretes e instrumentistas, mientras que los estudios reglados persiguen la formación integral de los alumnos. No se trata de defender aquí una u otra opción, sencillamente son distintas, persiguen intereses particulares.

V EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA Y EN LAS ACADEMIAS DE LAS SOCIEDADES MUSICALES

La enseñanza de la música en la Comunidad Valenciana queda protegida y regulada por la legislación que establece su currículo a nivel nacional y autonómico. Esto ocurre en dos modalidades; una obligatoria y otra opcional.

- Obligatoria: la que implanta la música en la escuela primaria.
- Opcional: la que lo hace en los conservatorios y escuelas de música.

Ambas modalidades, que trabajan con una misma materia, tienen sin embargo diferentes tipos y contenidos de instrucción. A lo largo de este capítulo vamos a ver cómo se organiza cada una de estas enseñanzas, cómo se plasman de manera real en la escuela primaria y en la de música y cuáles son los puntos de encuentro que ambas deberían de establecer para hacer la enseñanza de la música lo más educativa posible para el niño de 6 a 12 años. Todo ello con el objetivo de que se cumplan los beneficios apuntados en el capítulo primero referentes a la

mejora del rendimiento académico y como consecuencia el de la inteligencia del niño.

Del mismo modo analizaremos el sustrato histórico que ha hecho posible la educación musical: con qué antecedentes históricos cuenta, quiénes han sido los principales pedagogos musicales que han influido y todavía influyen en la pedagogía musical

V.1 Sobre la pedagogía de la música.

Los principios metodológicos de la enseñanza de la música más reciente que se aplican hoy día en la escuela vienen dados por pedagogos propiamente musicales que en el siglo XX centran su estudio en alguno de los ámbitos que definen la educación musical. Su metodología es conocida y aplicada por los docentes en la etapa primaria e infantil, e incluso en ocasiones puede ser un recurso para la enseñanza de la música en la educación secundaria y el bachiller al igual que en las clases de lenguaje musical en los conservatorios y escuelas de música que imparten enseñanzas equivalentes al grado elemental.

Estos pedagogos han determinado el avance de la pedagogía aplicada a la música y la han dotado de un corpus propio. Además sus aportaciones han hecho más accesible los conceptos abstractos musicales a niños de corta edad. Siendo posible a su vez una adquisición de significados más integrada y lúdica.

Los pedagogos de musicales más importantes del siglo pasado han sido.

1. Émile Jaques Dalcroze.
2. Carl Orff.
3. Zoltan Kodaly.
4. Edgar Willems.
5. Maurice Martenot.
6. Justine Ward.
7. Jos Wuytack.
8. Luis Elizalde.
9. María Montessori.
10. Shinichi Suzuki.

V.1.a Émile Jaques Dalcroze

Este pedagogo musical vienés fue el primero en plantear nuevas formas enseñanza/aprendizaje de la música en 1903. Su método basado en la educación de la música a través del ritmo y el movimiento seguía la idea fundamental: *Marcar el ritmo con el cuerpo refuerza el conocimiento intelectual*. De esa relación deducía 3 implicaciones

- El ritmo es movimiento. Dota al ritmo de materialidad. Este planteamiento fue una revolución pedagógica en su época. Si el ritmo es movimiento deja de ser un concepto abstracto que se reduce a tiempo, y pasa a adquirir significación en el espacio).
- La experiencia física pone en funcionamiento a la conciencia. El movimiento implica realizaciones dependientes del Sistema Nervioso Central y como consecuencia implica una mejora en la capacidad cognitiva.
- Las dos relaciones anteriores dan lugar al estudio de la rítmica que debe ser la formación de base. Para ello elabora en 1903 el su método en 2 volúmenes; *La Rythmique*. Este método fue adaptado en España por Joan Llongueres.

El pedagogo musical Jaques Dalcroze establece así una serie de relaciones recíprocas que acercan al niño a la música a través de su vivencia corporal. De esta forma constituyen binomios inseparables; ritmo / movimiento, inmaterialidad / materialidad, tiempo / espacio, conciencia / experiencia e intelectualidad / corporalidad. Las principales obras de Dalcroze están referidas también a métodos para piano, canto o juegos musicales para niños.

V.1.b Carl Orff.

Este pedagogo alemán nacido en Munich es conocido universalmente por la composición musical *Carmina Burana* realizada sobre cantos goliardos del siglo XII encontrados en Benediktbeuern. Sin embargo su metodología musical algo menos conocida entre el público es una grandísima aportación al trabajo mediante instrumentos en el aula de música y su trabajo del ritmo a través del lenguaje. Sus aportaciones metodológicas se recogen en su obra *Orff Schulwerke* que tiene su génesis en un programa de radio hecho por niños en los años 1950.

En 1924 Carl Orff creó la *Gunter Schule* junto a la coreógrafa Dorothee Günther donde desarrolló y aplicó su método. El objetivo principal de esta escuela era enseñar rítmica y danza a profesores. Las bases de la enseñanza musical según su pedagogía se reducen al trinomio, palabra, música y movimiento. Esta simbiosis de lenguajes facilita los procesos mentales de toma de decisiones, memoria, atención, percepción, imaginación según la clasificación de la emociones que establece Davidoff (1980). Además la improvisación como instrumento de creación aleatoria en base a unas estructuras y conocimientos previos, agiliza todavía más estos procesos.

Orff también propone una secuencia de enseñanza al educador: imitación, improvisación, creación. En todo el proceso la palabra será generadora de movimiento y del trabajo instrumental. Se pueden utilizar así refranes, adivinanzas, campos semánticos para trabajar el ritmo hablado y esto puede ser origen del trabajo de la percusión corporal, después al de la pequeña percusión y más tarde al de la percusión con altura definida.

En la línea de escucha el autor propone una audición activa que centre al alumno en escuchar las obras atendiendo a algún aspecto formal, melódico...

V.1.c Zoltan Kodaly.

Este pedagogo musical doctor en filosofía y lingüística es conocido en la pedagogía musical como el inventor de un método basado en la fononimia (gestos asociados a notas) la euritmia (sílabas asociadas a figuras musicales) y solfeo relativo (afinación de escalas e intervalos a partir de una escala, matriz). Como investigador es conocido por su recopilación de más de 100.000 canciones húngaras que realizó junto a Bartok, y que se recoge en la obra *Corpus música hungaricae*. Como compositor Kodaly es especialmente reconocido por su ópera y suite Hary Janos

Su método de pedagogía musical esta todavía vigente en la escuela como se ha podido comprobar en el capítulo IV. Este método constituye un avance en la enseñanza de la música, pues dota de importancia a la canción e incide en la importancia de leer y escribir música para paliar el analfabetismo musical que impide la cultura musical.

Su método en fononimia es extremadamente útil en la iniciación del alumno de primaria en el manejo de la flauta, pues permite que este pueda comenzar a tocar sin todavía conocer la posición de las notas en el pentagrama. Igualmente esto es aplicado al canto, la afinación, y la conciencia de intervalos, pues cada gesto tiene una posición respecto al cuerpo y esto facilita la percepción de la altura de las notas. Es un método que mejora procesos psicológicos básicos y que es fácilmente integrable con la lectura de notas tradicional.

Por otra parte la euritmia (sílabas rítmicas) ayuda a la identificación de duraciones estableciendo unas sílabas que sustituyen al nombre de cada figura. Su estudio puede preceder a la representación mediante grafía musical. De esta forma la negra se conceptualiza como ta, las corcheas ti-ti,...Es un vínculo para pasar de la imitación silábica al concepto. De igual modo el solfeo relativo como parte de su aportación metodológica al estudio de la música facilita que el oído capte

intervalos, es decir distancias de entonación y no notas concretas.

En la Comunidad Valenciana existe una escuela con gran número de seguidores basada en este método, sus resultados académicos a nivel musical son muy satisfactorios, se trata de la escuela de música “Institut Kodaly Schola Cantorum” en Algemesí.

V.1.d Edgard Willems.

Es un pedagogo belga nacido en 1890. Realizó un estudio de la música desde la psicología. Desde él defiende que la educación musical debe ser un medio de favorecer la apertura al medio del ser humano, y que la participación activa de los alumnos ya desde los 3 o 4 años debe ser el eje de las clases bien sea a través de canciones, de audición, de ritmo y de movimiento. Sólo con esta base que puede durar alrededor de dos o tres años, se puede empezar el estudio del solfeo y del instrumento. La práctica debe preceder a la transmisión de los conocimientos teóricos. Igualmente establece un triple paralelismo entre los ámbitos personalidad y los elementos de la música. La cognición está ligada a la armonía, la afectividad a la melodía y la motricidad al ritmo. Por otra parte la adquisición del lenguaje verbal y el musical siguen un mismo proceso de aprendizaje: primero se oye, en segundo lugar se busca la fuente de sonido,

después se repiten elementos sueltos y por último se emiten palabras. Como aportación principal a la psicología de la música este pedagogo incide en la utilización del juego como herramienta principal de aprendizaje y por tanto de enseñanza por parte del docente. Sus reflexiones las podemos encontrar en su obra *Le rythme musical* o *L'oreille musicale*.

V.1.e Maurice Martenot.

Conocido popularmente por su invención de un instrumento de electrónico de emisión de ondas que lleva su nombre “Ondas Martenot”, este pedagogo se centra en insertar la música en la educación general y en potenciar su vivencia para adquirir los conocimientos. Martenot (1970)

“Antes del sonido el gesto, antes del gesto el estado interior. La calidad del instrumento humano que debe transmitir tiene tanta importancia como sus conocimientos.”

Para ello señala el papel importante del educador que debe crear un clima idóneo que facilite esa adquisición. Trabajó el ritmo sin melodía, ajustando la euritmia a la pulsación y lo hizo pronunciando esquemas rítmicos a la vez que se marcaba la pulsación. Su pedagogía se basa fundamentalmente en la

audición, en la que la escucha y atención son capacidades esenciales.

V.1.f Justine Ward.

Es una pedagoga norteamericana que se centra en la educación vocal. Establece tres periodos de desarrollo: imitación pura, reflexión y ampliación. Estos periodos se asemejan a los establecidos por Piaget (1981) sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales. Según Ward tres procesos mentales guían el aprendizaje: asimilación, adaptación y acomodación. Su método utiliza la notación cifrada en el que cada nota tiene un número del 1 al 7. Utiliza al igual que Kodaly, gestos respecto al eje corporal cuando la melodía asciende o desciende, el brazo ejecuta respecto al cuerpo el movimiento de la melodía. Partiendo del do a la altura del ombligo hasta el sí sobre la cabeza.

Al igual que el resto de pedagogos nombrados Ward (1964, p.45) incide en la explicación mediante gesto en sustitución de la palabra

“Todos los profesores han comprobado que los niños pequeños comprenden y aprenden mejor por el gesto que por las ideas abstractas expresadas por palabras. El

vocabulario de los niños es restringido, su capacidad de razonamiento un poco limitada; pero el gesto evocador de la idea es susceptible de hacerla comprender y sobre todo de hacerla sentir, facilitando el resultado deseado”.

El estudio de las notas comienza sobre monograma al que antecede la letra C, que es do y se sitúa sobre la línea. A partir de ahí se van añadiendo líneas y notas. Cabe señalar que este método trabaja con todas las claves.

V.1.g Jos Wuytack.

Este pedagogo belga discípulo de Orff fue el principal divulgador de la pedagogía de la *Orff Schulwerk*. Como seguidor de Orff su método potencia la utilización de canciones a través del gesto compuestas para los niños, han sido editadas en seis idiomas. Su aportación más original a la moderna pedagogía musical, es el musicograma como aplicación mediante dibujo de la audición musical activa.

V.1.h Luis Elizalde.

Este religioso navarro de los años 1960, establece un método de fononimia parecido al de Kodaly pero utilizando posiciones de los dedos. De igual manera ocurre con la euritmia que traduce en las palabras en castellano. Secuencia los contenidos musicales a través de canciones tradicionales españolas

V.1.i María Montessori.

Su método está centrado en la enseñanza de la música para niños ciegos. En el que se potencia el oído y se trabaja el ritmo. Para ello se utilizan ejercicios con diferenciación de timbres, duraciones, alturas y percepción sonido – silencio. Igualmente trabaja la manipulación de instrumentos sencillos como la flauta y la creación de instrumentos inventados que favorecen el sentido del tacto

V.1.j Shinichi Suzuki.

Este violinista y pedagogo japonés centra su método en la pedagogía del instrumento. Pero hay aspectos de esta que pueden ser aplicados a la pedagogía de la música en la escuela primaria. Por ejemplo las premisas de:

- Comenzar en edades tempranas el aprendizaje de la música.
- Utilizar la repetición como mejora en la interpretación.
- Promover la participación de los padres en el proceso de estudio del niño.
- El músico como producto del ambiente en el que se cría.

La imitación juega un importante papel en este método. Suzuki (1978, p9.)

“las madres y los niños deben observar las lecciones individuales de otros niños. Las lecciones deben variar en longitud de acuerdo a las necesidades del niño. Algunas veces un niño puede tener una lección corta, parar y observar a otro niño, y luego regresar para mayor instrucción.”

Esta afirmación evoca la idea de la adaptación curricular, que por otra parte no está reflejadas en las áreas artísticas del currículo de la escuela primaria (donde la adaptación curricular queda ligada a las áreas instrumentales).

De igual manera según Suzuki (1978, p9.) el alumno no debe conformarse con la ejecución automática de notas.

“yo le diría al niño: ahora que tú conoces las notas podemos comenzar trabajo muy

importante para desarrollar tu habilidad, y luego procedería a mejorar su tono, movimientos y sensibilidad musical”.

Desde este método se refuerza también la idea de que cualquier niño puede desarrollar habilidad musical. Suzuki (1978, p9.)

“la habilidad musical no es un talento innato sino una habilidad que puede ser desarrollada. Cualquier niño que es entrenado debidamente puede desarrollar habilidad musical, así como todos los niños desarrollan de hablar la lengua materna.”

En resumen, si realizamos un análisis de todos estos pedagogos musicales podemos resumir cinco ejes fundamentales:

1. Canto. Como actividad diaria y como herramienta pedagógica.
2. Instrumentos. Como potenciadores de los procesos mentales.
3. Ritmo. Como facilitador del estadio motor y de memoria, razonamiento y estructuración.
4. Relajación. Como preparación o como consecuencia de otra actividad.
5. Desarrollo de gusto estético.

Estas son las principales metodologías que tienen su aplicación en la educación musical en la escuela primaria. Esto se puede observar en el siguiente apartado cuando se reflexiona sobre la un ejemplo en la práctica de aula.

Indicios de estas metodologías hemos visto que también en algunas escuelas de música y conservatorios de grado elemental, aunque en la mayoría no constituyen el eje vertebrador de las clases.

En el estudio de la música como enseñanzas artísticas podemos distinguir dos ramas didácticas:

- Las que se refiere a la educación en el lenguaje musical y teoría de la música que estaría representada por los métodos de solfeo
- La pedagogía de cada instrumento. De las cuales dan buena cuenta los estudiantes y titulados de grado superior pues en sus planes de estudios según marca el artículo 5 del Decreto 132/2001, de 26 de julio 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. En él se incluye la modalidad de estudio de pedagogía del lenguaje musical o del instrumento.

“3. La especialidad de Pedagogía constará de las dos opciones siguientes: Opción a): Pedagogía del lenguaje y la educación musical. Opción b): Pedagogía del canto y de las especialidades instrumentales que se detallan en el anexo I del presente decreto.”

En la pedagogía del lenguaje musical los futuros profesores de grado elemental que están atendiendo a los alumnos de primaria en los conservatorios y escuelas de música deben de cursar asignaturas propias de la especialidad de pedagogía de las cuales coinciden 5 en ambas opciones. Esto puede verse en la siguiente tabla comparativa:

ESPECIALITAT: PEDAGOGIA

(opció A) Pedagogia del llenguatge i de l'educació MÚSICAL

ASSIGNATURES	CRÈDITS PER CURS				CRÈDITS	MATÈRIES	
	1r	2n	3r	4t			
A. PRÒPIES DE L'ESPECIALITAT					90		
DIDÀCTICA DE LA MÚSICA	●	4,5	4,5	4,5	4,5	18	DIDÀCT. DE LA MÚSICA
COMPOSICIÓ APLICADA					12	COMPOSIC. APLICADA	
DIDÀCTICA DEL CONJ. INSTR.	●	4,5	4,5			9	DIDÀCTICA CONJ. INSTR.
EDUCACIÓ VOCAL.					12	EDUCAC. VOCAL	
Hª DE L'EDUCACIÓ MUSIC.	●				12	Hª MÚSICA	
MÚSICA POPULAR ESPANYOLA				4,5	4,5	FOND ETNOMUSI	
PSICOPEDAGOGIA	●	4,5	4,5			9	PSICOPEDAGOGIA
PRÀCTIQUES DE PROFESSORAT			4,5	4,5	9	PRÀCTIQUES DE PROF.	
SOCIOLOGIA DE L'EDUCAC.			4,5		4,5	ANÀLISI	
DIRECCIÓ APLICADA	●		4,5	4,5	9	DIREC. APLICADA	

ESPECIALITAT: PEDAGOGIA

(opció B) Pedagogia del Cant i Instruments

ASSIGNATURES	CRÈDITS PER CURS				CRÈDITS	MATÈRIES	
	1r	2n	3r	4t			
A. PRÒPIES DE L'ESPECIALITAT					84		
INSTRUMENT PRINCIPAL	4,5	4,5	4,5	4,5	18	INSTRUMENT O CANT	
DIDÀCTICA DE LA MÚSICA	●	4,5	4,5	4,5	4,5	18	DIDÀCTICA DE LA MÚSICA
DIDÀCTICA DE L'ESPECIALIT.	●	4,5	4,5	-	-	9	DIDÀCTICA DE L'ESPECIALIT.
COMPOSICIÓ APLICADA		-	-	6	6	12	COMPOSICIÓ APLICADA
PSICOPEDAGOGIA	●	3	3	3	-	9	PSICOPEDAGOGIA
HISTÒRIA DE L'EDUC. MUSICAL	●	-	-	4,5	4,5	9	HISTÒRIA DE LA MÚSICA
PRÀCTIQUES DE PROFESSORAT	●	-	3	3	3	9	PRÀCTIQUES DE PROFESSORAT

Figura 34. Anexo II del DECRETO 132/2001, de 26 de julio 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas

En las asignaturas referidas a la didáctica los contenidos a tratar según el citado decreto se refieren a instrumentos de láminas. En muchos casos estos se utilizan también en 2º y 3º ciclo de educación primaria. Conviene reflejarlo aquí para observar cuáles son esos contenidos comunes.

- *“Didáctica del instrumento o del canto: Principios didácticos para la enseñanza de la propia especialidad instrumental o canto.*
- *Desarrollo del análisis crítico y su función didáctica. Didáctica de la música. Principios de la educación musical. métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación.*
- *Didáctica del conjunto instrumental escolar. Conocimiento práctico de los instrumentos de láminas, membranas y pequeña percusión. Práctica de este repertorio instrumental. Desarrollo de la capacidad de improvisación.*
- *Psicopedagogía. Fundamentos de la Psicología evolutiva. El problema del*

desarrollo del conocimiento. El aprendizaje como forma del conocimiento: teoría, fases, variables, etc. la creatividad y su desarrollo. Creatividad y docencia. La personalidad: interacción profesor/alumno. El papel del profesor y la influencia de sus actitudes.”

Igualmente se exige por oposición en el marco de la actual legislación unas capacidades didácticas que se deben transmitir a través del ejercicio de programación y defensa de unidad didáctica. Estas se fijan en el marco estatal del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

“Artículo 21 pruebas de la fase oposición. Otra prueba, que tendrá por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, y que consistirá en la presentación de una programación didáctica y

*en la preparación y exposición oral de una
unidad didáctica.”*

Anteriormente existía en los temarios de oposición una prueba que consistía en el desarrollo de un tema de legislación y pedagogía (Orden ECD 3/310/2002). El contenido de esta prueba puede verse en los anexos.

Sin embargo observamos Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que los docentes de conservatorios son las únicas personas dedicadas a la enseñanza que no se les pide el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Y se les habilita un máster de postgrado que tenga “contenidos pedagógicos” no se especifica cuál (suponemos que los ofrecidos en el área de artística de las universidades) de 60 créditos de carga lectiva.

O lo que es lo mismo un maestro de música de la escuela primaria para enseñar a niños entre 6 y 12 años necesita un grado de 4 años de duración con un contenido pedagógico del 100% y un músico superior o profesional lo puede hacer con un

curso de 60 créditos. Proponemos la inclusión en ese reciente máster a todas las personas que se dediquen a la docencia.

Volviendo al Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se prueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley, observemos como la Comunidad Valenciana ajusta el texto a sus competencias educativas. En este caso la última convocatoria de oposiciones regulaba la programación didáctica perteneciente a la prueba de la fase oposición a una programación dirigida a Grado Medio lo cual no parecería guardar relación con el alumnado infantil, puesto que los alumnos de grado medio son alumnos a la vez de secundaria. Pero muestra conexión puesto que la mayoría de los profesores de escuelas de música de grado elemental buscan una mejora de su situación laboral a través del estudio de la oposición. Esto lo he podido observar durante años en mi formación como músico a la vez que como docente en una escuela de una sociedad música. Es más yo soy una prueba de esto mismo.

Sea como fuere, la capacidad pedagógica de los profesores de instrumento y lenguaje musical que atienden a nuestros alumnos de primaria, está garantizada aunque por mínimos, puesto que estos como profesores se han formado dentro de sistema que luego reproducirán. Confiamos en que repitan buenas prácticas pedagógicas.

Al tiempo que leemos entre líneas a partir de esta orden, que es mayor el número de conservatorios profesionales de grado medio públicos, y que por tanto la oferta de grado elemental se ve suplida por las escuelas de música de las sociedades musicales que al ser en su mayoría de enseñanza no reglada se regulan por otro régimen laboral.

V.2 Análisis del currículo musical para la escuela primaria.

A nivel curricular los decretos más importantes que regulan la enseñanza de la música tanto a nivel escolar como específicamente artístico son los siguientes:

Nacional	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria.
Comunidad Valenciana	Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

Tabla 7. Legislación para la escuela primaria en educación musical.

Nacional	No hay un Real Decreto que la regule en el grado elemental pues se especifica en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas son las que determinan las características y la organización de las Enseñanzas Elementales de Música. Por tanto, se debe consultar la normativa que regula estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma en la que se quieran realizar los estudios.
Comunidad Valenciana	Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Tabla 8. Legislación para las enseñanzas artístico – musicales.

V.2.a Análisis del marco legislativo.

Realizamos aquí un análisis de la educación musical en el sistema educativo español, tomando como punto de partida la Ley Orgánica de Educación que establece los ejes, para después pasar a un segundo nivel de concreción con el Real decreto que establece el currículo y por último a un tercer nivel que ajusta el real decreto al ámbito de la Comunidad Valenciana. Analizaremos las referencias que estos textos hacen a la educación musical y observaremos como influyen en su organización y contenidos

V.2.a.a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace referencia respecto a la enseñanza de la música únicamente el tipo de profesorado que debe impartirla en primaria y la manera en la que debe estar organizada en secundaria. Esto queda reflejado de manera confusa en el Artículo 93. Profesorado de educación primaria que pertenece al Capítulo II del Título III.

“Artículo 93. Profesorado de educación primaria. 1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la

habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.”

El comentario sobre la habilitación de otras titulaciones para impartir clases en primaria, deja abierta la posibilidad de que los alumnos sean atendidos por personas que no son maestros en algunas asignaturas, lo cual supone un paso atrás en el ejercicio de la docencia. Sin embargo se contradice en el 2 apartado de este artículo.

“Artículo 93. Profesorado de educación primaria. 2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.”

De nuevo vuelve a aludir a los maestros como los encargados de impartir las clases generales y los maestros especialistas como

los encargados impartir música, educación física, idioma extranjero y otros. Y una vez más en la disposición transitoria decimotercera dedicada a los maestros especialistas. Que indica posiblemente confusión por la interacción de la nueva Ley de Universidades adaptada al plan Bolonia ya que muchas carreras de grado entre ella la de maestros han tenido su ajuste al plan Bolonia después de que se aprobara la Ley de Educación.

“Disposición transitoria decimotercera. Maestros especialistas. En tanto el Gobierno determine las enseñanzas a las que se refiere el artículo 93.2 de la presente Ley, la enseñanza de la música, de la educación física y de los idiomas extranjeros en educación primaria será impartida por maestros con la especialización correspondiente.”

El resto de comentarios de la Ley Orgánica de Educación son referidos a su presencia en secundaria a la que se refiere en el Artículo 24 perteneciente al Capítulo III Educación Secundaria Obligatoria del Título I Las enseñanzas y su ordenación. En este artículo se apunta que será materia en los cursos de primero a tercero aunque no se pronuncia con claridad en régimen de obligatoriedad.

“Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero. 1. Las materias de los cursos primero a tercero de la etapa serán

las siguientes: Ciencias de la naturaleza. Educación física. Ciencias sociales, geografía e historia. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera. Matemáticas. Educación plástica y visual. Música. Tecnologías.”

Se deduce que no es obligatoria porque en el apartado segundo no se nombra con las que es obligatorio cursar.

“Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero. 2. Además, en cada uno de los cursos todos los alumnos cursarán las materias siguientes: Ciencias de la naturaleza. Educación física. Ciencias sociales, geografía e historia. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera. Matemáticas.”

Todas ellas se repiten excepto música y tecnología. El texto no pretende ser claro en cuanto a su optatividad en los cursos de 1º a 3º y sin embargo separa el 4º curso de ESO en el artículo 25, esta vez sí identificándola como optativa.

“Artículo 25. Organización del cuarto curso. 2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar

tres materias de las siguientes: Biología y geología. Educación plástica y visual. Física y química. Informática. Latín. Música. Segunda lengua extranjera. Tecnología.”

De este análisis se deduce la discriminación de la música en la Ley de Orgánica de Educación. Pues no es nombrada en la etapa Primaria y en la etapa Secundaria es relegada a la optatividad. En Bachiller la situación es la misma pues no aparece entre las asignaturas optativas ni especificada como materia del Bachiller de Arte. El texto encomienda aquí su elección de las comunidades autónomas.

V.2.a.b Real Decreto 1513/2006 y Decreto 111/2007.

Ambos textos legislativos Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y el Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. Incluyen los mismos objetivos contenidos y criterios de evaluación por ciclos. La comparación del Real Decreto 1513/2006 y el Decreto 111/2007 que lo aplica en el ámbito de la Comunidad Valenciana, demuestra que los textos son los mismos. Lo único que varía un poco es la especificidad de algunos párrafos referidos al contexto propio de la Comunidad Valenciana.

Para comprobarlo se pueden consultar las tablas comparativas de ambos textos legales en el anexo. Estableciendo parejas de colores para facilitar su identificación.

En general, la música como vertiente de la educación artística pretende conseguir en el alumno un bagaje cultural que le permita disfrutar de su audición, de su representación en la vida cultural y en alguna medida a comprender su lenguaje como herramienta para expresarse. Se trata de educar su cultura, su gusto, su oído y ayudar a su desarrollo cognitivo, físico y emocional. Al mismo tiempo en el marco de este Real Decreto 1513/2006 que surge como consecuencia de la LOE se pretende desarrollar capacidades que tengan que ver con las competencias básicas establecidas.

Escogiendo el Decreto 111/2007 que es el que más directamente afecta a nuestra función docente se señalan las siguientes competencias que la educación musical dentro del área de artística desarrollará en la etapa primaria.

“Al desarrollo de la competencia cultural y artística contribuye el área de Educación artística en todos los aspectos que la configuran. En esta etapa se pone el énfasis en el conocimiento de diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos

que les son propios, ayudando al alumnado a iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.”

La competencia cultural y artística hace a la música a la vez asignatura y competencia básica lo cual la dota de potencia aunque sea en su nivel más reconocible: el cultural.

“El área es también un buen vehículo para desarrollar la competencia social y ciudadana. En el ámbito de la Educación artística, la interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. Esta circunstancia exige cooperación, asunción de responsabilidades, seguimiento de normas e instrucciones, cuidado y conservación de materiales e instrumentos, aplicación de técnicas concretas y utilización de espacios de manera apropiada.”

Es la competencia que también destacamos a lo largo de esta tesis como potencialidad de las bandas y orquestas y demás grupos musicales de la Comunidad Valenciana.

“A la competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos en la manipulación de objetos, la experimentación con técnicas y materiales y la exploración sensorial de sonidos, texturas, formas o espacios, con el fin de que los conocimientos adquiridos doten a niñas y niños de un bagaje suficiente para utilizarlos en situaciones diferentes.”

Esta es una de las competencias con mayor importancia pues es vehículo de las demás. Las herramientas necesarias para aprender a través de la experimentación, la manipulación, en definitiva la puesta en práctica que es en el aula de música donde encuentra su máxima diversidad mediante el canto, la danza, la audición, la interpretación...

“A la competencia en comunicación lingüística se puede contribuir, como desde todas las áreas, a través de la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan, del uso de las normas que los rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta.”

No es sólo su vocabulario específico, sino también su funcionamiento como lenguaje que llega a los niños en forma de paralelismo con sus clases de lengua castellana, valenciana (en nuestra comunidad), o en la lengua extranjera. Es posible analizar en primaria la intertextualidad, la transtextualidad de una obra musical, como se verá a lo largo del capítulo.

“Al tratamiento de la información y la competencia digital se contribuye a través del uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten.”

La música se vale de los medios de comunicación en todas las etapas de la educación obligatoria así como en los ámbitos de educación no formal o informal. Los medios de comunicación actúan como megáfono para difundirla en todos los extractos sociales. También le sirve para crear a través de programas informáticos y obtener representaciones de esa música al instante.

V.2.b Un ejemplo sobre la práctica de aula.

La música en la escuela se regula, como apuntábamos, por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y por el Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. Este segundo es en el que se guían todos los centros educativos de la Comunidad Valenciana para establecer sus proyectos curriculares. Y los docentes para su práctica educativa.

Para lograr los objetivos establecidos por el Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana a partir de este el maestro de música elabora su programación de aula y el proyecto curricular de centro para su asignatura. En la práctica de aula el maestro de música se puede servir de libros de texto elaborados por las editoriales en base al currículo establecido o por proyectos que el mismo realiza. Desde la experiencia propia he podido comprobar que es mejor optar por métodos eclécticos que combinen ambos materiales y añadan además actividades fuera del centro que apoyen los contenidos trabajados. En el caso de la música esto es imprescindible: la asistencia a audiciones musicales, actuaciones de la banda u otras

agrupaciones del pueblo, representaciones en festivales musicales de navidad, de final de curso...

El libro de texto puede servir de guía lo más completa posible al alumno sobre los contenidos que propone el currículo LOE (en su parte teórica y de aplicación instrumental y danza) y los proyectos realizados por el maestro pueden enriquecerlo. No hay que olvidar que la música es un lenguaje y como tal está vivo y se modela según se utiliza. Intervienen en este proceso percepción y expresión. La música se percibe de manera fundamentalmente auditiva, pero también visual. Y se expresa de múltiples formas: escrita (con un código propio), oral (canto), corporal (danza e instrumentos) y plástica. Todos ellos con una gran carga estética. Así que el libro de texto puede quedarse en ocasiones corto y debe concebirse como un reactivo que al ser puesto en práctica inicia un proceso de creación que solo las artes tienen. En mis años de experiencia como tutora en primaria no he podido encontrar otra asignatura que dé lugar a este proceso de creación tan multidisciplinar como da lugar la música.

Como caso concreto de aplicación en el aula aquí se explica la propia experiencia como docente en la asignatura de música en la etapa Primaria, tomando como ejemplo un curso escolar

(2009-2010) en el CEIP Cervantes de Puerto de Sagunto (Valencia) que ocurre paralelo a la realización de esta tesis. Como apuntaba en el inicio, en dicha actividad he intentado siempre aplicar mis conocimientos como maestra pero también como psicopedagoga, músico profesional, y Diploma de Estudios Avanzados en estética y teoría de las artes. He analizando todos los procesos de aprendizaje de los alumnos y los míos propios como enseñante para llegar a una práctica docente lo más provechosa posible para los alumnos.

V.2.b.a Horarios.

En el curso escolar 2009/2010 la asignatura de música se impartió a todos los alumnos de primaria e infantil del CEIP Cervantes siendo el número total de horas 12, distribuidas de la siguiente manera:

1º primaria	2 horas
2º primaria A	1 hora
2º primaria B	1 hora
3º primaria	2 horas
4º primaria	1 hora
5º primaria	1 hora
6º primaria	1 hora

Tabla 9. Tabla de distribución semanal de horas en primaria en el CEIP Cervantes de Puerto de Sagunto.

3 años Infantil	1 hora
4 años Infantil	1 hora
5 años Infantil	1 hora

Tabla 10. Tabla de distribución semanal de horas en infantil en el CEIP Cervantes de Puerto de Sagunto.

De esta manera se ha intentaba cumplir la propuesta de mejora del curso anterior ampliando el aumento a 2 horas semanales en el segundo año de cada ciclo, dicho aumento había favorecido que el grupo de 2º alcanzara mayor nivel educativo y que el de 4º profundizara en los aspectos instrumentales de flauta y percusión Orff. Lo ideal en todos los casos sería que los colegios de primaria tuvieran 2 horas de música en todos los cursos de 1º y 2º ciclo es decir 3º y 4º de primaria, pero en muchos casos por cuestiones organizativas de centro el horario escolar de música se ve disminuido. Al parecer debido por una compensación de carga lectiva que los equipos realizan en pos de la plástica. Esto no es posible en el 3º ciclo donde la hora de música semanal se reduce a 1 hora, cuestión incomprensible pues por otra parte es en los últimos cursos donde la asignatura, como el resto de materias, se dificulta. Este es el primer gran problema con el que nos enfrentamos los docentes de música.

Cuando hablamos de las horas semanales otorgadas a la música en la etapa primaria, normalmente se entra en un terreno poco claro. La música entra con la plástica dentro del área de artística así que la carga lectiva que se le otorga a cada una se debe “negociar”. Hay autores que refrendan este hecho (Hurtado, 2010, p.42)

“Uno de los principales problemas a la hora de trabajar los conciertos, y en general en su tarea docente, es el reducido horario que tiene la música en la educación primaria, que les impide llevar a cabo su labor con un mínimo rigor y calidad, repercutiendo realmente en la educación del alumnado.”

Las cargas lectivas semanales de cada área están establecidas según ORDEN de 28 de agosto de 2007, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el horario de la Educación Primaria.

ANEXO I

ÁREAS	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
	1º curso	2º curso	3er curso	4º curso	5º curso	6º curso
CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL	3	3	4	4	3	4
ED. ARTÍSTICA	3	3	3	3	2	2
ED.FÍSICA	3	3	2	2	2	2
CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA	4	4	4	4	3,5	4
VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA	4	4	4	4	3,5	4
LENGUA EXTRANJERA	1,5	1,5	2,5	2,5	3	3
MATEMÁTICAS	5	5	4	4	5	4,5
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	-	-	-	-	1,5	-
RELIGIÓN / ATENCIÓN EDUCATIVA	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
TOTAL	25	25	25	25	25	25

Figura 35. Distribución horaria Anexo I ORDEN de 28 de agosto de 2007.

ANEXO II

ÁREAS	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
	1º curso	2º curso	3er curso	4º curso	5º curso	6º curso
CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL	4	3	4	3	3	3
ED. ARTÍSTICA	4	3	2	3	2	3
ED. FÍSICA	3	3	2	2	2	2
CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA	0	4	5	5	4	4
VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA	5	4	4	4	4	4
LENGUA EXTRANJERA	1,5	1,5	2,5	2,5	3	3
MATEMÁTICAS	6	5	4	4	4	4,5
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	-	-	-	-	1,5	-
RELIGIÓN / ATENCIÓN EDUCATIVA	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
TOTAL	25	25	25	25	25	25

Figura 36. Distribución horaria Anexo II ORDEN de 28 de agosto de 2007.

ANEXO III

AREAS	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
	1º curso	2º curso	3er curso	4º curso	5º curso	6º curso
CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL	4	4	3	3	3	3
ED. ARTÍSTICA	4	4	2	2	2	2,5
ED.FÍSICA	3	3	2	2	2	2
CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA	0	0	5	5	5	5
VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA	5	5	5	5	3	4
LENGUA EXTRANJERA	1,5	1,5	2,5	2,5	3	3
MATEMÁTICAS	6	6	4	4	4	4
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	-	-	-	-	1,5	-
RELIGIÓN / ATENCIÓN EDUCATIVA	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
TOTAL	25	25	25	25	25	25

Figura 37. Distribución horaria Anexo III ORDEN de 28 de agosto de 2007

Sobre los horarios aquí mostrados los colegios adaptan en función de sus características específicas, en nuestro caso la tarde formativa que supone cursos de formación en centros para realizar o actualizar los documentos de centro o la introducción de nuevas tecnologías como recursos de aula que ocupan la práctica totalidad del curso escolar. Todos los horarios específicos deben ser aprobados por la inspección educativa y por el consejo escolar del centro.

Como decíamos la asignación horaria a la música es un tanto irregular. No ocurre así con la lengua castellana, valenciana y el inglés que en vez de ser una sola área que englobara la lengua, están claramente diferenciadas y por lo tanto gozan de una carga lectiva semanal propia, diferenciada, digna y suficiente. Esto demuestra una vez más la discriminación que sufre la música respecto al resto de materias y por tanto el docente debe dedicar más esfuerzos a que sea tenida en consideración. Pues como parte de un área además se evalúa en conjunto y muchos alumnos que no alcanzan el nivel requerido en la materia de música se ven compensados con la nota de la plástica. Igualmente ocurre en sentido contrario.

Desde esta tesis se reivindica la separación de ambas materias en el horario escolar y en el currículo. Todos somos conscientes de que ambas, música y plástica, son artes. El profesor ya se encarga de dotarle del carácter globalizador y de establecer puentes mediante la competencia cultural y artística. El hecho de que vayan juntas, perjudica a ambas materias, como perjudicaría al estudio de las lenguas si no diferenciáramos su docencia, ya que al igual que la lengua extranjera la asignatura requiere de un profesorado diferente, especializado. Hasta por esa razón están en la realidad diferenciadas plástica y música.

Atendiendo ahora a la metodología de aula, conviene resaltar algunas de las estrategias de enseñanza comunes a la etapa y a la materia.

V.2.b.b Metodología.

En la educación musical para llevar a cabo una formación completa las metodologías deben combinarse dada la variedad de conocimientos que esta maneja. Existen diferentes estilos de enseñanza. En mi caso concreto han sido empleado diferentes estilos como instrucción directa, para la explicación de conceptos musicales nuevos para el alumno. La búsqueda que se ha aplicado principalmente con el proyecto de compositores llevado a cabo a lo largo del curso. Y también diferentes formatos como la simulación (principalmente en danzas y dramatizaciones). De igual modo se utiliza el apoyo audiovisual imágenes, posters, murales, CD de música, instrumentos y ordenador.

Por último y como técnicas específicas han sido empleadas la técnica coral (para las canciones cantas y de flauta) o la adaptación de las diferentes actividades a contextos propios (danzas, relajación, lectura...) Aún siendo conscientes de los contenidos y metodología y temporalizando las actividades para

cubrir los objetivos por cursos, en la escuela también podemos encontrar dificultades como pueden ser la necesidad de un aula propiamente de música (lo cual suele pasar en la mayoría de colegios) la falta de material adecuado para la enseñanza musical o los prejuicios que pueden encontrarse hacia la materia por partes de los alumnos, las familias o el propio equipo docente, pues el aspecto alegre y divertido de la asignatura actúa de espejismo sobre el resto de sus valores. En este caso es función del propio maestro de música y de sus compañeros de trabajo hacer que esta visión mejore.

Estas reflexiones y como parte de la investigación- acción que comentábamos en la metodología también fueron recogidas en la memoria final en su apartado sobre las dificultades encontradas. Y en prueba de ello recojo la siguiente figura.

Para el próximo curso escolar conviene continuar con el aumento del número de horas en 1º y 2º ciclo. Falta por aumentar en 1º y 3º de primaria. Siendo conscientes de que la artística cuenta con 3 horas en 1º y 2º ciclo de Primaria y de que la expresión plástica está presente en el área de música en numerosos objetivos. He aquí algunos de ellos:

- Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales.
- Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano
- Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos
- Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas, a partir de la combinación de patrones rítmicos y melódicos

Propongo pues aumentar 1 hora de música en los niveles mencionados en pos de la plástica ya que será de sobra cubierta por la primera.

**Figura 38. Extracto de la memoria final de curso 2009-2010
propuestas de mejora.**

Sobre este hecho se reflexiona sobre el hecho de que sólo existiera una hora para la asignatura de música en 1º y 3º principalmente había provocado en diversas ocasiones que los niños que faltaban a clase alguna mañana o tarde a la semana y esta coincidía con el día de música, perdían contenidos trabajados en la asignatura, se veían descolgados. Esto frenaba su rendimiento y el ritmo general de la clase. Otra de las dificultades encontradas es que el aula asignada a música era demasiado pequeña para la ejecución de las danzas y la disposición de una orquesta fija de percusión Orff. Algunas de las clases además habían sido impartidas en las correspondientes aulas de los niños al doblar el aula con otra asignatura. Igualmente se hacía indispensable un ordenador para el aula de música que permita la reproducción de diferentes archivos de audio, la grabación de las interpretaciones grupales realizadas, la impresión de fichas de apoyo que pueden surgir en un momento determinado, etc.

Teniendo en cuenta las dificultades veamos cómo se desarrolla a pesar de estas una enseñanza en educación musical en primaria organizada, secuenciada, variada y que puede interrelacionarse con el resto de asignaturas. Los resultados de evaluación final en este estudio de caso demostraron unas calificaciones media de notable para toda la etapa y el cumplimiento de los objetivos al 90%.

V.2.b.c Contenidos por cursos y manera de trabajarlos.

La educación musical en primaria (aunque pueda no percibirse) cuenta con los conocimientos previos adquiridos en infantil en el área de otros lenguajes y de la experiencia musical del niño en su casa y en su tiempo de ocio. En este caso concreto los objetivos logrados en el aula de infantil de 3,4 y 5 años facilitan un acceso a la educación primaria vinculada que exteriorizara las experiencias vividas y las dotara de sentido algo más propio musical. Algunos de los ejes que fundamentaron la educación musical en la etapa infantil durante el curso 2009-2010 fueron los siguientes:

1. Cantar y dramatizar las canciones.
2. Ejercitar la memoria musical:
 - a) Repitiendo esquemas cortos melódicos y secuencias de timbres.
 - b) Reconociendo canciones por la melodía.
3. Reforzar los conocimientos generales aprendidos en los proyectos realizados con el tutor/a.
4. Percibir la pulsación de diferentes tiempos y adaptar los movimientos corporales.
5. Percibir el contraste entre silencio y sonido.
6. Localizar la dirección del sonido.

7. Desarrollar el gusto por la audición de pequeñas piezas de música clásica y asociarlas a la representación mediante dibujo, movimiento o a la relajación.
8. Introducir grafías musicales sencillas.(en 5 años)

El nivel de dificultad de las canciones y sus ejercicios han sido ajustados a cada la edad. La valoración global del la adquisición de estos contenidos fueron transmitidas a los padres a través del boletín de evaluación.

Con estos conocimientos previos cuentan los niños que acceden al aula de música en primaria. Veamos a partir de aquí como se organiza, distribuye y aplican los conocimientos musicales marcados para su etapa.

1 PRIMARIA

Una de las primeras aproximaciones del niño a la música como objeto de estudio para conocer su lenguaje (semióticamente hablando) es el conocimiento y representación de las cualidades básicas del sonido (altura, duración intensidad y timbre). El niño no tiene porque conocerlas en esos términos, pero si ha de comenzar su formación por la experimentación de su materia

básica, antes de entrar en afinaciones concretas que implicarían necesariamente la representación en pentagrama. Para dicha experimentación dirigida unas de las primeras actividades que llevarán desde la experimentación a la escritura de lo vivido son las siguientes.

- *Cualidades del sonido.*

Una primera forma de trabajar las cualidades del sonido (altura, duración, intensidad y timbre) es mediante dictado. Escogiendo sonidos largos / cortos, agudos / graves, fuertes / suaves o diferentes voces de personas, sonidos de animales, objetos... Con esto se puede hacer reaccionar al niño con una u otra respuesta corporal, asociada a cada binomio. Esta respuesta se puede dar a libre creación del niño (que normalmente tiende a copiar del compañero) o ser fijada por el maestro. Un ejemplo sería la siguiente premisa “cuando escuchamos agudo no estiramos de puntillas, cuando escuchamos grave no agachamos” “cuando escuchemos forte abrimos lo máximo posible nuestros brazos, cuando escuchemos piano los cerramos como si tuviéramos un caracol en las manos” Es recomendable acompañar la explicación por los gestos del docente o si es posible sustituirla explicación por la dramatización de la misma con un ejemplo visual. Las explicaciones orales en la docencia de la música suelen desviar la atención de aquello que se debe

hacer, así que es mejor emplear la imitación. La secuencia de trabajo debe empezar por la vivencia ya que algo que no se ha experimentado es más difícil de ejecutar. Este tipo de estrategia recuerda a la pedagogía de Martenot “*Antes del sonido el gesto, antes del gesto el estado interior*”

El siguiente paso sería hacer que los alumnos adquirieran la función de maestros y dirigieran la actividad realizando ellos estos dictados diferenciales. Una vez puestas en práctica las cualidades del sonido a través del movimiento corporal se puede pasar a la representación escrita de lo ejecutado, esto puede ser mediante respuesta inmediata o una vez pasada la actividad. De esta forma se puede pedir al niño una respuesta gráfica, incidiendo siempre en la creatividad artística, el uso del color la combinación de técnicas para representarlo, esto reforzará también los aspectos de la plástica y resultará un trabajo conjunto de las artes.

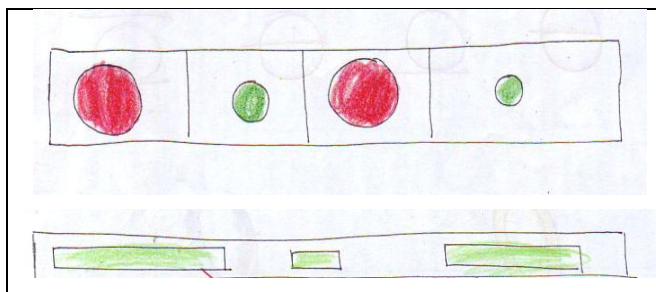


Figura 39. Representación de intensidad y duración con graffías alternativas.

De igual manera se pueden poner en práctica estrategias de búsqueda del alumno para que grabe con la ayuda de sus padres sonidos de la calle, de la casa, de diferentes entornos o canciones en los que él encuentra diferencias de intensidad, duración, altura o timbre. El alumno puede también experimentar en el aula o en su casa la clasificación de sonidos a través de juegos interactivos con el ordenador que ofrecen una evaluación inmediata y resultan atractivos para el niño. Algunos se pueden encontrar en el paquete gcompris que lleva instalado el sistema lliurex en las escuelas públicas valencianas así como en páginas como <http://www.sinfomed.org.ar/Mains/entrena.htm>

- *Iniciación al pentagrama.*

La iniciación al pentagrama también se puede practicar en el aula con la participación de los niños situándolos sobre 5 líneas del suelo, o asignándole a cada uno un cartel de nota para que se ordenen o creen melodías. La vivencia en este caso es más bien sobre papel o tableros elaborados con líneas de colores y utilizando pegatinas redondas, botones u otros objetos que pueden situar aleatoriamente creando dibujos melódicos.

Para la introducción de la lectura en pentagrama en este curso es mejor comenzar presentándolo normalmente como la casa de la música, diferenciando después nota en línea y nota en espacio y

por ultimo introduciendo la diferencia Sol Mi y posteriormente el Do.

- *Pregunta- respuesta.*

La pregunta-respuesta puede ser la primera herramienta compositiva para el alumno. Se puede realizar por parejas improvisando entre maestro-alumno, alumno como maestro – alumnos, o entre dos alumnos. El primer ejemplo que divierte mucho a los niños y niñas de 6 años es el de hablar cantando sobre cantinelas que ellos mismos utilizan cuando juegan a pillar o realizan burlas, esto es en melodía del tipo: sol-sol-mi-la-sol-mi. Ellos sin darse cuenta varían sobre esas notas cuando improvisan sus preguntas al grupo si la frase se les queda larga respecto al número de notas.

Esta improvisación, que puede ser en un primer momento hablada y de ella se puede hacer registro escrito (con palabras que no con notas) luego puede pasar a ser realizada con sonidos producidos con la voz con la lengua, silbidos, chasquidos, eco... y después con percusión corporal que implique palmas, rodillas, pies... Sobre ella el profesor puede ir introduciendo elementos nuevos como el silencio, la mezcla de diferentes tipos de estos instrumentos corporales, las diferentes maneras de colocar las

manos para realizar matices de intensidad, etc. Con esto reforzará elementos de la motricidad a la par que realizará música. Sobre esta base se puede avanzar con la interpretación con instrumentos de pequeña percusión.

- *Instrumentos escolares.*

La introducción de los instrumentos escolares (cuya adaptación al niño debemos a Orff) conviene hacerse por pequeños grupos que vayan rotando por lo menos en las primeras sesiones, para centrar la atención en la utilización coordinada y no en la mera sacudida o golpeo, más propio de la etapa infantil. La temporalización por parte del profesor puede hacerse utilizando en cada nueva sesión una familia de instrumentos y así ayudaremos a su reconocimiento dentro de un grupo. Se puede dejar en un primer momento que el alumno descubra como hacer sonar cada instrumento de pequeña percusión y corregir el empleo inadecuado si surge. El respeto transmitido hacia todo instrumento como herramienta de comunicación y creación en este primer curso de primaria, determinará el comportamiento del niño en cursos posteriores según vaya conociendo instrumentos nuevos y algo más difíciles, por lo que se debe que prestar especial atención, dedicación y cuidado en la metodología que se emplee en este nivel.

El manejo de instrumentos puede llevar igualmente a otras actividades de representación mediante dibujo, de creación de instrumentos a través de material reciclable, creación de pequeñas obras por grupos o individualmente y estas se pueden representar mediante símbolos. Igualmente se puede aprovechar para el trabajo de los conceptos antes nombrados; cualidades del sonido, pregunta respuesta...

- *Grañas propias de la música.*

Tras la experimentación de la duración del sonido y su representación bien sea gestual o plástica los alumnos pueden acercarse en un mayor nivel de concreción a la nota larga (negra) o a las cortas (corcheas) o a otra muy larga (blanca). En contraposición a estas se introduce el silencio, que es solo de negra en este primer curso y que se representa como una Z, utilizando simplificación de Kodaly.



Figura 40. Figuras de nota. 1º primaria

Puesto que se ha experimentado la duración al inicio del curso mediante la expresión de grafías alternativas. Conviene aquí ya enseñar al niño la verdadera grafía propiamente musical y además asociarla con número pues en esta etapa los niños ya dominan las sumas y les gusta practicarlas. Cuando se acostumbran a ellas además las demandan “vamos a hacer sumas de notas”.

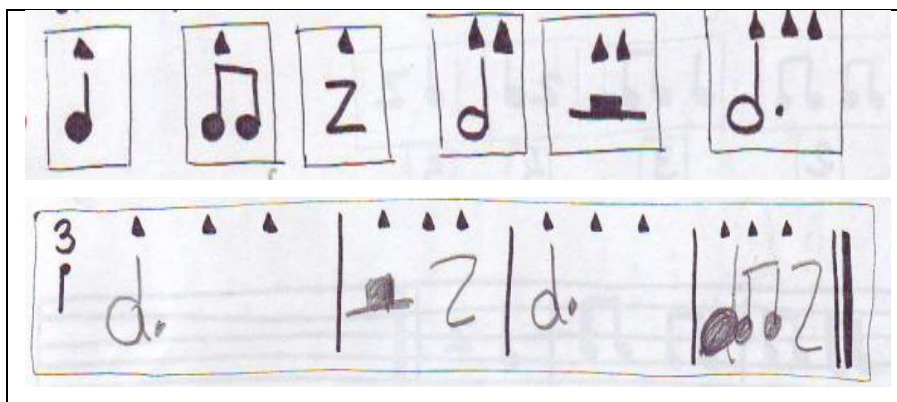


Figura 41. Dibujos de sumas de notas

En este curso y como introducción del compás se puede comparar la música como sumas de un mismo resultado variando los números (notas) con lo cual el niño concibe que cuando el compás indica que sólo se pueden poner figuras que sumen dos pulsaciones no caben otros números mayores y tampoco menores (al menos no en solitario pues se deberían cubrirse los tiempos con silencio). En este caso es complejo que el niño conciba que el silencio no suena pero tiene valor, pues

tienden a compararlo con el 0 que no varía el resultado de la suma.

- *Canciones = dibujo.*

Aquí la metodología que normalmente se utiliza es la de Jos Wuytack (que está basada en los principios de la *Orff Schulwerk*). El musicograma sustituye a la partitura y su letra mediante la imagen y permite la secuencia de historias como lo hace la subprueba de historietas perteneciente al área manipulativa o espacial del test de inteligencia WISC-R (1949). Los dibujos son las partituras alternativas de los niños tanto para el canto como para la audición.

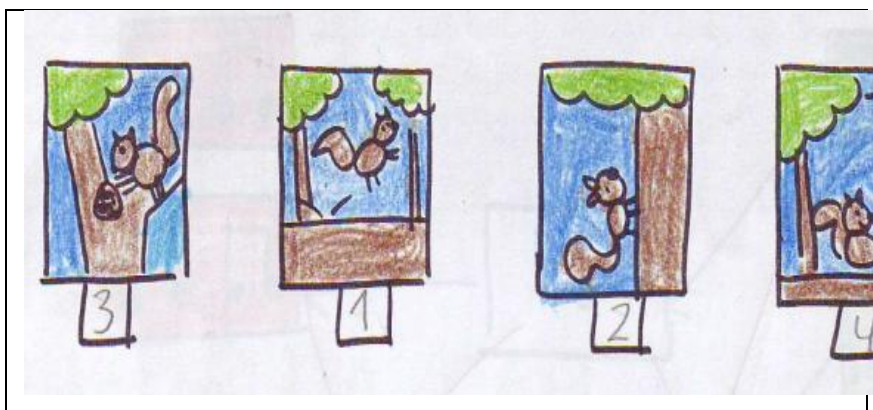


Figura 42. Dibujo de la historia de la canción *L'esquirol* de un alumno 1º primaria.

Esto en lo que representa un primer acercamiento. Pero la secuencia es conveniente que sea como sigue:

- 1- Escuchar toda la canción, para generar una idea global. Sugerir preguntas a través de ella ¿de qué trata? ¿es alegre, difícil...?
- 2- Trabajar por frases el texto a modo de eco. El maestro canta y el coro responde imitando. Es muy aconsejable acompañar con gestos referentes a la canción, y hacerlo de manera acumulativa. Párrafo 1º, después párrafo 2º más el 1º, después el párrafo 3º más el 2º y el 1º, repetición de todos, y así sucesivamente.
- 3- Acompañarse con instrumentos, bases musicales elaboradas por ordenador, CD de canciones...
- 4- Introducir variaciones en el texto, cambiar el orden de la letra, omitir partes, silbar otras, musitar la melodía, cantar con una sola letra, inventar un texto alternativo...
- 5- Introducir acompañamiento de percusión.
- 6- Inventar bailes, realizar dibujos...

Las posibilidades de la canción son ilimitadas. Desde mi práctica he comprobado que es muy importante trabajar las canciones por acumulación, pues se va ampliando la memoria del niño. Cada día en el inicio de las clases de 1º a 6º de

primaria suelo dedicar unos 20 minutos a las canciones que los niños han aprendido en cada unidad (desde la primera que cantaron hasta la que estemos trabajando en ese momento). La música no goza de un horario suficiente que permita en todos los cursos este trabajo profundo de cada uno de sus elementos principales. Para este trabajo tengo en mi aula un panel de canciones con dibujos llamativos que les sirve de guía a los alumnos para saber su orden. Además se establece una rutina de que por orden de la lista cada día de música un niño/a elige la que más le gusta del curso anterior, y al finalizar las programadas, se canta. Lo cual le sirve para retomar canciones y sus conceptos musicales asociados que pertenecen a un curso anterior.



Figura 43. Panel de canciones en el aula de música. Curso 2009-2010.

Normalmente al finalizar el curso escolar en las últimas sesiones se hace un repaso de todas las canciones cantadas y al finalizar la etapa de todas las canciones cantadas desde 1º a 6º, mientras los niños pintan su clase de música, los momentos felices vividos o reflexionan sobre aquello que más les gustó. Muchos recuerdan con cariño cuando eran más pequeños y cantaban esas canciones. En mi caso concreto estas situaciones los transportan a la etapa infantil, pues tengo la suerte de impartir voluntariamente docencia de música en esta etapa.

En la imagen superior aparecen las canciones del 1º de primaria en la 1ª fila y las de 2º de primaria en el resto. Los cursos 3º-4º-5º- y 6º se encuentran en otras paredes de la clase. Las imágenes se corresponden a las canciones del libro de texto utilizado por los niños y niñas en el curso 2009-2010 y que pertenece a la editorial Tandem (Sorribes, N y otros, 2009, Chapi, M.A y otros 2009 y Chicote, T y otros 2009).

- *Audición a través del musicograma.*

El trabajo de la audición mediante musicograma viene desde la etapa infantil y se puede tomar como punto de partida en primaria con la ayuda de dibujos llamativos que los alumnos pueden colorear, en el puede ir reflejadas la pulsación (según el

numero de dibujos), características de intensidad (según su tamaño), el timbre (según el dibujo asociado)... Con el tiempo, en los cursos superiores se pueden introducir partitura o dibujos de planos sonoros en el musicograma.

Los musicogramas se pueden utilizar en el aula como ejercicios de audición activa sobre obras de diferentes compositores como de partitura para cantar canciones. Normalmente se comienza presentándolo de la siguiente manera: “vamos a dibujar la historia de la canción”. Entre todos vamos analizando las secuencias de la trama se van dibujando y pintando después se puede decir “sabéis como se le llama a esto en música? la partitura” o bien en cursos posteriores cuando aprenden lo que verdaderamente es esta se sustituye el nombre de partitura otorgado a esos dibujos por el de musicograma. Así los niños van adquiriendo vocabulario específico “como el de los músicos” y que les gusta repetir. A través de la escucha de las obras musicales se puede trabajar el argumento de las mismas e incluso la biografía del compositor.



Figura 44. Panel de educación musical. Proyecto de Compositores CEIP Cervantes. Puerto de Sagunto.

En la imagen anterior se muestra el proyecto que a nivel de centro que se lleva a cabo en el CEIP Cervantes de Puerto de Sagunto y que trata sobre los compositores en la historia de la música. La música que los niños escuchan durante cada mes les sirve para desarrollar su gusto estético, para ampliar sus horizontes auditivos que muchas veces quedan limitados por la música pop o rock de moda. En los cursos 1º y 2º los niños una vez al mes aprenden un poco de la historia de vida de aquel compositor que escuchan a través de la audición.



Figura 45. Ficha 1º-2º primaria sobre el proyecto de los compositores.

Este proyecto cumple los objetivos del currículo de para la etapa primaria que establece el decreto 111/2007 “13. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, música y plástica, interesarse por las características del trabajo de los artistas y disfrutar, como público, de sus producciones. Asistir a museos y a conciertos.” y “10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.”

Y los contenidos para el 1º ciclo: *“Audición activa y reconocimiento de una selección de piezas musicales breves, de distintos estilos y culturas.”* y *“Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas”*.

La audición musical también se combina con la asistencia conciertos y audiciones escolares en diferentes ámbitos. Normalmente suelo programar audiciones dentro de la programación general anual en los auditorios de la ciudad: Auditorio de Sagunto, en el Palau Reina Sofía de Valencia, o en el Palau de la música de Valencia. La oferta es muy amplia y de excelente calidad en nuestra comunidad.



Figura 46. Audición de la obra Pedro y el lobo de Sergei Prokofiev en el Palau de les Arts Reina Sofía.

Con estas audiciones los alumnos ponen en práctica contenidos como aprender a ser público, conocer los edificios de oferta

cultural de la comunidad y luego los propios que la audición haya preparado para los alumnos como los contenidos para cada ciclo en la asignatura de música. Para 1º ciclo el “*Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.*” y “*Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención.*” Las audiciones escolares pueden trabajarse de diferentes formas según indica un estudio de Hurtado (2010).

“Un gran sector, considera fundamental realizar una preparación previa al concierto y otro tipo de trabajo después del concierto. Se ha observado que hay otro grupo de profesores que consideran que es importante realizar un trabajo antes del concierto para que éste sea comprendido por su alumnado. Pero no le da mucho énfasis a la realización de un trabajo posterior por no tener demasiado tiempo para el desarrollo de otros aspectos. También se constata que hay un grupo minoritario que no realiza ningún tipo de actividad preparatoria. Piensan que el alumnado debe ser sorprendido y si ha resultado significativo lo comentarán en la clase. Sólo en ese caso les permitirán que expresen sus intereses al respecto.”

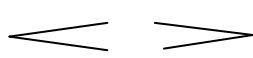
2 PRIMARIA

Se concretan esas experimentaciones con el sonido, sus cualidades y su conciencia de representación en una pauta haciendo más fina la distinción de sonidos, la organización de las figuras por tiempos o la representación concreta de las notas.

Se trabajan principalmente:

- *Grafías propias.*

Una grafía propia que se puede introducir es el concepto de regulador en música asemejándolo al mando del televisor y el volumen. La vivencia que más les suele gustar es la del crescendo a través de la voz con las vocales. El concepto de disminuir normalmente son más contrarios a asimilarlo aunque suele también suele salir después de unos cuantos intentos. El aumento de intensidad progresivo en estas edades no es muy regular, mf ocupa milésimas de segundo entre el pianísimo (*pp*) y las tres efes (*fff*). Conviene durante estas prácticas señalar siempre a los alumnos que se debe evitar el grito porque en ese caso no estaríamos haciendo música sino ruido y porque es malo para la garganta. Con una vez que se indique es suficiente pues ellos mismo en su responsabilidad por hacer bien música son capaces de llamarse la atención recurriendo a estas argumentaciones. Algunos alumnos son capaces también de asemejar estos símbolos de crescendo y disminuyendo

 a los signos menor-mayor < > que se trabajan en matemáticas en el 2º nivel de primaria.

Otros signos que se introducen en este curso son el signo de repetición y la doble barra final. El primero es el más apreciado por los alumnos por que les evita copiar más notas. Errores que se suelen presentar aquí es que las barras sobrepasen por encima y por debajo los límites del pentagrama. En este curso también se explica el silencio de blanca que es más fácil de asimilar si se han comprendido los conceptos del curso anterior. Conviene tener en clase carteles que contengan este tipo de información porque les sirve a los cursos inferiores familiarizarse con los símbolos (de los cuales a veces preguntan cómo se llaman, para qué sirven y cuando lo estudiarán). A los alumnos de los cursos superiores les sirve para repasarlos y copiarlos correctamente es el caso de las semicorcheas sueltas, la coda, el segno, etc.

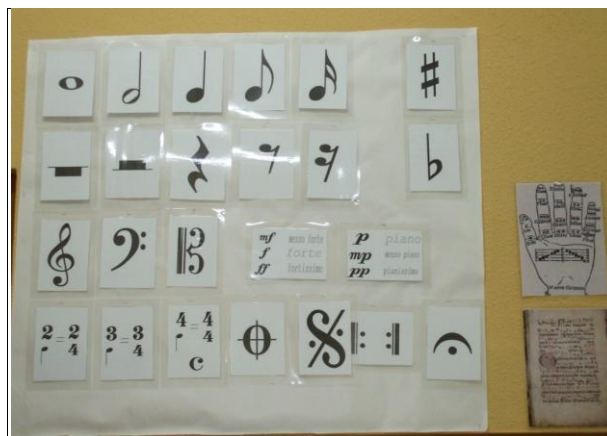


Figura 47. Panel de figuras y signos musicales

- *Interpretación con instrumentos escolares (percusión Orff)*
lectura grafías básicas

Se trata de realizar en este caso interpretaciones utilizando partitura. Se puede comenzar con ejercicios de 4 compases y dos instrumentos (con melodías diferenciadas) y llegar hasta 4 instrumentos. Para ello se trabajarán líneas separadas. Mientras el trabajo es realizado por un grupo el otro debe esperar y escuchar con atención. Estaremos logrando así dos de los objetivos del bloque de escucha que el decreto 111/2007 esto es “*Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales*” y “*Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención*”.

Por lo general es difícil educar a los niños en esta actitud pues aunque ese trabajo dure con el grupo- intérprete 5 minutos los niños que no tocan se aburren y empiezan a hacer otras cosas. No hay que rendirse pues si no, no se les educa como público y hay que hacerles entender que la música tiene momentos de escucha relajada.

En cursos más avanzados se puede recurrir a las referencias al currículo. Los niños siempre les gustan saber que deben hacer para “sacar una muy buena nota” y nombrar un objetivo en un momento de transgresión de las normas de audición durante una clase puede ayudar a reconducirla. En mi aula los objetivos de

etapa y los de cada ciclo que están marcados por el decreto 111/2007 se encuentran a disposición de los alumnos en letra grande, colores diferenciados y plastificados.



**Figura 48. El currículo D111/2007 en el aula de música.
En amarillo contenidos de 1 ciclo, en verde los de 2º ciclo.**



**Figura 49. El currículo D111/2007 en el aula de música.
En azul; contenidos de 3º ciclo. En rosa contenidos de etapa**

De tal manera que me sirven de guía a mí como maestra y les sirve a los alumnos para recordar que van a aprender y que contenidos deben asimilar. Algunos son capaces en el colegio en el que imparto música de enunciar el principio de algunos de ellos. Sobre todo el que se refiere a la actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición.

- *Notas en la octava.*

Sobre el reconocimiento de notas de la octava los niños no tienen problema en identificar su correcta ordenación que muchos saben de antemano que la escala es Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, y Do, como conocen el nombre de los meses del año o el de las estaciones. Otra cuestión sin embargo está el situarlas correctamente en la escala. Para ello se pueden emplear dos métodos. La regla básica a aplicar que sería el Do como primera nota con sombrero y el re más arriba y tras ella aplicación de la regla línea – espacio, línea – espacio (y así sucesivamente). La otra regla es enseñarla como normalmente se hace en las escuelas de música orden de las líneas (mi-sol-si-ri-fa) y orden de los espacios (fa-la-do-mi) ambos por memorización. Puede ser un recurso complementario al primero. Para facilitar la adquisición se puede trabajar un día con notas sólo sobre espacios y otro día sólo sobre líneas o emplear cuentos o canciones que las ubiquen en el pentagrama. Como el grupo de los del cinturón (referido a las notas en línea, etc.)



Figura 50 Dibujo canción escala

Normalmente los alumnos una vez saben la ordenación de los sonidos de la escala tienden a preguntarse por qué sobran líneas, en este momento se puede explicar la repetición de la serie de sonidos por encima y debajo del pentagrama. Incluso algunos se preguntan cómo colocar notas a partir del sol agudo pues para ellos representa un *finis terre*. “Ahí acaba el pentagrama y ya no puedo seguir”. En este momento se puede mencionar a las líneas adicionales como continuadoras de la pauta y así atendemos por zonas de desarrollo próximo a aquellos niños que van más allá. No debemos temer en la clase de música el llamar a los conceptos musicales por su nombre y no utilizar subterfugios, igual que de dar respuesta a preguntas que podemos concebir como difíciles de captar para la edad. Puede que algún alumno comprenda aunque de manera rudimentaria aquello que le hemos explicado por su pregunta. Es el beneficio de las Zona de Desarrollo Próximo. Concepto establecido por Vigotski (1978) que es la distancia entre el nivel real de desarrollo (que tiene el

individuo) y el nivel de desarrollo potencial (el que puede alcanzar con ayuda alguien más experimentado).

- *Compás de 2 y 3 tiempos.*

Se amplía sobre el compás introducido en el 1º curso que era el de 2 por negra. Transmitiendo al alumnado que todos los compases son posibles. De 2, de 3, de 4.... Y los niños experimentan con ellos. Aunque cabe apuntarles que los que comúnmente se utilizan en la música clásica han sido los de 2, 3 y 4 pulsaciones. Y que el resto son utilizados en música contemporánea. Los compases de subdivisión ternaria no se introducen hasta finales de etapa, y prosiguen en la educación musical en secundaria.

- *Intervalo (concepto y diferenciación ascendente /descendente).*

En lo que se refiere al canto podemos utilizar el método de solfeo relativo de Willems comenzando por intervalos de 3ª. Introducir canciones que tengan partes cantadas con notas para ir trabajando el solfeo.

Para las explicaciones de ascendente- descendente se pueden utilizar dibujos de escaleras y situar niños en ellas. Este

concepto puede entrar en interacción con la ordenación aleatoria de los sonidos en una melodía el alumno puede entender que el mi y el do son intercambiables en una misma dirección. Con lo cual conviene dotar de nombre a los escalones. Y hacerle comprender que cada una de las notas tiene su posición fija en el pentagrama y nunca cambia de nombre.

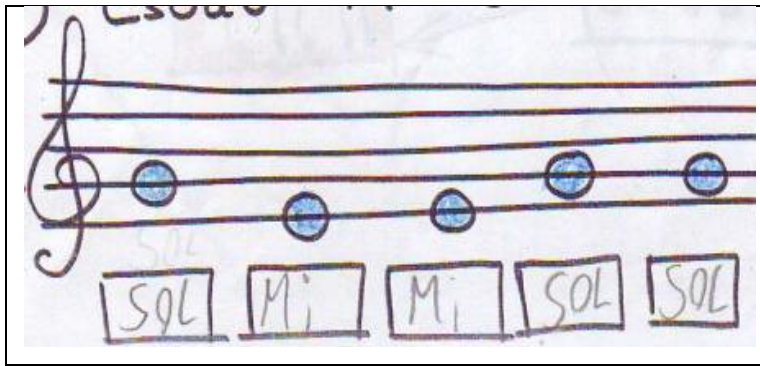


Figura 51 Dibujo ejercicios sobre la escala.

Esto es conveniente hacerlo así en primaria pues solo se utiliza la clave de sol. Quizás en 6º curso se podría explicar las diferentes claves que hacen que las notas cambien de nombre según en la línea que están situadas.

- *Flexiones del sonido.*

El trabajo de este tipo de actividades sirve para avanzar un poco más en la diferenciación de la altura del sonido. De este modo a través de la flauta de embolo o de la vocalización sobre letras el alumno describe mediante gesto el camino sonoro de las

melodías. También puede hacerlo en sentido inverso, e decir escribiendo lo que quiere que suene y luego interpretándolo.

- *Plicas.*

Trabajo de estudio de la posición de las plicas se puede introducir en este curso al menos en lo que se refiere arriba y abajo (a partir de la 3ª línea) combinar si además debe ser a derecha o a izquierda lleva muchos casos a confusión. Así que en una primera sesión se puede pedir únicamente que se indique la plica arriba o abajo sobre una línea de notas que no la tengan. Y en una segunda clase indicar además la dirección hacia la derecha cuando es arriba, ya hacia izquierda cuando es abajo. Se puede indicar esa auto-instrucción en las fichas que el alumno debe realizar. Las autoinstrucciones son una buena herramienta para los niños con problemas de atención.

3 PRIMARIA

Se introducen conocimientos de historia de la música por los que el niño muestra interés y por músicas en entornos más lejanos. Se empiezan a analizar los instrumentos, aprendiendo nuevos nombres y sonidos y se materializa una interpretación más fina con instrumentos de pequeña percusión Orff y la flauta dulce que acompañará al final de la etapa. Es una etapa en la que

el niño disfruta porque es capaz de comprender y descifrar aquello que lee musicalmente y se emociona cuando lo que ha aprendido le hace capaz de crear algo bello en el marco de una interpretación grupal. Los contenidos que facilitan estas vivencias son los siguientes:

- *Figuras. Combinación y ubicación dentro del compás.*

Para estos ejercicios se pueden utilizar recortables de figuras sobre paneles de juego o dados con notas musicales que se tiran para apuntar los resultados dentro del compás.

- *Notas y plicas.*

Se profundiza aquí aspectos que tienen que ver con la grafía propia musical y que a la vez ponen en juego la lateralidad del alumno. Se aumentan también el tipo de grafías tomando a la mayor de las figuras (redonda) dentro del compás de 4. Y reflexionando equivalencias de esta manera este árbol de figuras servirá para comprender en cursos posteriores la significación de los números en el denominador del compás y así la unidad de tiempo. Este árbol es bueno también tenerlo a la vista en el aula. El aula puede dar mucha información de diferentes conceptos a los alumnos.



Figura 52. Paneles de equivalencias de figuras.

- *Historia de la música: origen de la escritura, instrumentos de banda y orquesta, música popular y música en el entorno*

Una manera de trabajar la historia de la música es a modo de cómic con frases cortas y comprensibles para los alumnos a ella debería ir siempre asociados fragmentos de la música de cada época y un análisis de las costumbres de las gentes, de sus trajes, sus pinturas, etc....

A ellas se pueden acompañar películas o dibujos animados de tipo educativo que hacen más lúdica la asimilación.

Ejemplos de esto los encontramos en “Historia de la música en comic” de Deyries y otros (1985), o cuentos de la colección “Querido Compositor” de la editorial Tándem o de la editorial Susaeta la “colección Musicando con...”. También podemos servirnos de series de dibujos animados como “Erase una vez la música” o “Little Einstein. Además podemos emplear películas para trabajar diferentes aspectos de la educación musical en Primaria y en Secundaria Reyes (2006). En el anexo podemos observar un repertorio de películas para trabajar épocas históricas, cualidades del sonido, etc.

- *Pulsaciones dentro del compás.*

Uno de los conceptos que el alumno debe llegar a comprender en este curso es la isocronía de la pulsación. En principio a muchos les es difícil entender que medidas más largas y más cortas son posibles dentro de una métrica con pulsaciones iguales. Con el uso del segundero del reloj en primera instancia y después del metrónomo a través de la práctica continuada con la flauta, el alumno va asimilándolo a la vez que se ve recompensado por realizar esa tarea tan difícil que es meter las notas a tiempo, (esto pasa también en las clases de instrumentos a las que algunos alumnos acuden a nivel extraescolar). Así que durante la interpretación algunos alumnos optan por dar por buenas pequeñas canciones interpretadas en las que han

cometido pequeños errores de medida, mientras que otros se esfuerzan y esfuerzan por alcanzar la perfección. En los casos más “graves” hay niños que verdaderamente son incapaces de notar que las están midiendo todas iguales (y no tienen por qué ser arrítmicos) se recurre al lenguaje como lo haría la pedagogía de Orff.

Podemos encontrar niños muy nerviosos, precipitados en su formas de actuar y que se revelan ante estas prácticas de medición, se niegan a hacerlas porque les resultan incómodas. En estos casos no hay que abandonar pues su trabajo con estos niños les produce beneficio sobre su autocontrol. En los casos en los que la partitura es únicamente instrumental se requiere como decíamos un trabajo desglosado que puede implicar a la vez al alumno con dificultades mayores de medida y a todo el grupo clase, que así refuerza y varía sobre lo que ya sabe interpretar. Los pasos que se suelen utilizar son los siguientes.

1. La cantamos con un texto.
2. La cantamos con una vocal.
3. La silbamos.
4. La soplamos en la flauta sin poner dedos.
5. Introducimos las notas (recordando el texto que le pusimos) .

Todo lo anterior se puede hacer sobre repetición a modo de antifonal o responsorial. Del maestro con los alumnos, de grupos de alumnos entre sí o cualquier otra variante.

- *Clasificación de los instrumentos de percusión.*

Para que el alumno aprenda la clasificación de los instrumentos de percusión como defienden los grandes pedagogos musicales del siglo XX siempre conviene partir de la práctica. Cuando introducimos en el aula de música un nuevo instrumento, antes de manipularlo sería provechoso realizar un análisis de él. Lanzando algunas preguntas a modo de lluvia de ideas como ¿Qué creéis que es? ¿Cómo creéis que se llama? ¿De qué esta materiales esta hecho? ¿Cómo produce el sonido?, etc.

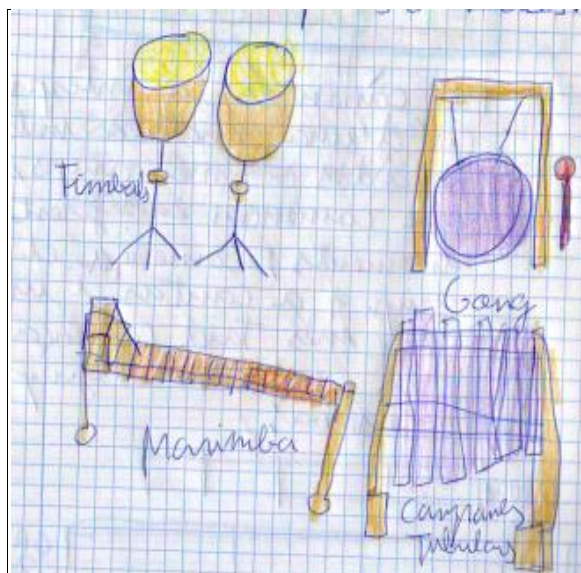


Figura 53. Dibujo de instrumentos de percusión.

El alumno respondiendo a estas preguntas puede ir deduciendo familias y métodos para percudir. Una vez pasado el periodo de sensibilización se puede llevar a la práctica interpretativa y más tarde al registro de sus datos sobre una ficha donde se contemple esta clasificación los alumnos pueden ir rellenando los instrumentos que aprenden en cada sesión... La más establecida es la que clasificación de Orff. Esta los divide en dos grupos según el sonido que hacen (percusión indeterminada / determinada). Esta división se subdivide a su vez en tres

- En la indeterminada se clasifica según el material que produce el sonido: madera, metal y membranas.
- En la determinada según el material de las placas: xilófono metalófono, carillón cada uno a su vez tiene 2 o 3 tesituras: soprano, contralto y bajo.

En el aula se debe también tener organizados los instrumentos por familias, y enseñar al niño a sacarlos y recogerlos siguiendo la clasificación.



Figura 54. Bandejas de instrumentos en el aula de música.

- *Variaciones en el tempo.*

Las variaciones en el tempo son algo muy fácil de captar por los niños que lo equiparan en seguida con sus juegos: correr, andar o ir a paso de tortuga. Igualmente los matices agógicos de *accelerando* y *ritardando* tienen pronta aceptación. Sobre todo el de *accelerando* que tienen en ocasiones a asociar al crescendo. Cabe provocar aquí prácticas de acelerando en piano para que los niños no realicen una mala asociación.

- *Arpeggios.*

El trabajo del arpeggio constituye una introducción a los acordes, a las notas que definen tonalidad y a la diferenciación melodía - armonía. Es básicamente un ejercicio auditivo que presenta al acorde tonal en notas consecutivas.

- *Audición.*

Sobre el proyecto del aula de música de los compositores los alumnos de 3º a 6º de primaria realizan un trabajo de extensión de 2 páginas en el que se emplea la búsqueda de información en la biblioteca de la ciudad, del centro, en el aula de música o de informática o en casa con ayuda de los padres. Cuando ninguna de las opciones no es posible, el panel de música del colegio

ofrece esta información a alumnos y padres, y curiosamente también al resto de profesores que se ven interesados en las obras y en la biografía de los compositores, reflexionando sobre su propio aprendizaje sobre la música que siguen ampliando a través de la escucha en las entradas y salidas al colegio.



Figura 55. Comic de compositores elaborado por los alumnos.

4 PRIMARIA

En este curso aumenta de dificultad la lectura musical. Se introducen aspectos semióticos de funcionamiento de la música: los tipos de textos que tiene en comparación con los que emplea

la literatura. Se afina la comprensión de distancias entre notas y se empieza a crear un oído musical que diferencia claramente entonación y que combina con ritmos más elaborados dentro de la pulsación. Se trabajan:

- *Casillas 1ª y 2ª repetición.*

Para trabajarlas el alumno debe haber comprendido primero el signo de repetición. La primera manera de acercarse a ellas es a través del dibujo que hace la melodía y coloreando aquellos compases que son diferentes. Si el alumno no sigue unos pasos para identificarla se liará y copiará dos veces lo mismo. Puede utilizar lápices de colores o subrayadores para realizar una línea sobre el dibujo melódico y así reducir a un análisis gráfico las melodías iguales o diferentes. Podemos ver un ejemplo en la canción popular “plou i fa sol”



Figura 56. Análisis gráfico para hallar las casillas de 1ª y 2ª repetición.

- *Familias de instrumentos .*

Para la clasificación de familias de instrumentos una de las mejores actividades es asistir a una audición escolar, pues le muestra los instrumentos en la orquesta y allí ya están organizados por familias. Otras actividades pueden ser el realizar adivinanzas que destaquen su material, forma de tocar, tesitura.... Por ejemplo: “Un caracol gigante y la nariz del elefante (la trompa)” o “De metall i xicoteta la vostra amiga (trompeta)”. O bien dibujos para colorear o dibujos para copiar realizados por los propios alumnos.



Figura 57. Dibujo de instrumentos cuerda y de viento.

Existe igualmente un cuento ilustrado que es un excelentísimo recurso para explicar las familias de instrumentos, se titula “Piccolo, Saxo y compañía” y pertenece a la colección la Mota de Polvo. Está editado por producciones Agruparte y se puede utilizar a partir de 5 años. Popp (1999)

Igualmente el trabajo de las audiciones escolares refuerza los contenidos de “*Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales*” y “*Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical.*”

- *Tono y semitono e intervalos.*

El concepto de distancia melódica entre notas es difícil de introducir en primaria en lo concerniente a mayor y menor por lo que se reduce en esta etapa a ser clasificado por número (2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a y 8^a) o por dirección (ascendente descendente).

Por otro lado el niño de primaria aprende aquí también la ordenación de tonos y semitonos de la escala de do, que le servirá más adelante para construir otras escalas mayores en comparación con la primera y de ahí extraer sus armaduras.

Auditivamente la manera de tratar la comparación tono - semitono (que es fácilmente perceptible en el dibujo de los escalones que empleamos en 2^o curso) es modificando con

alteraciones una pareja de notas. Por ejemplo hacer sonar Do – Re y luego Do- re *b*. De esta manera con ejercicios sucesivos de este tipo, se puede pasar a diferenciar entre parejas de notas diferentes por ejemplo fa-la (3ªM) y si-re (3m) pero esto es más difícil porque la inmensa mayoría de los niños confunden M/m con su altura agudo /grave. De esta forma identificarían Mayor si-re porque está más agudo. Aunque el trabajo M/m es más propio del curso 6 primaria puede introducirse en este curso.



Figura 58. Análisis del intervalo

- *Pulsación y su subdivisión.*

El concepto de pulsación a nivel práctico se introduce en infantil cuando los alumnos hacen palmas mientras cantan. Lo que en este curso se trabaja es la cualidad de esas pulsaciones (fuertes o débiles). Para ser asumidas pueden equiparse al latir del corazón, al rebote de una pelota, al tic -tac de un reloj y más técnicamente a la acentuación de las palabras. En el primer curso de primaria son frecuentes los ejercicios buscando

palabras de diferente número de sílabas facilitando así la emoción del niño que aprende a escribir y ayudándolo a la vez a superar sus pequeños tropiezos en el lenguaje mediante el trabajo del ritmo. Esos ejercicios son la base en este curso de 4º de la profundización en el estudio de la subdivisión. Señalando la comparación ahora con las frases escritas en el compás. El problema que se suele presentar al niño en este curso es encuadrar el compás de $\frac{3}{4}$, que por sus cualidades F-D-D no entra en la clasificación de $\frac{2}{4}$ o $\frac{4}{4}$. De nuevo el lenguaje o la audición de obras en ternario puede sacar al alumno de las dudas que se le generan.

- *Notas a contratiempo.*

Un ejercicio para trabajar las notas a contratiempo y que suele agradar a los niños es dividir la clase en grupos y que uno haga el acento y otro el contratiempo. Muchos se ríen y señalan que los otros van mal (intuyen que algo va contrario al biorritmo). Si a esto le unimos acompañar el pasodoble tan conocido del maestro Padilla “Paquito el chocolatero” la diversión es mucho mayor, lo mismo que el sentimiento responsable y la concentración por ajustarse a la música. Con el trabajo sobre obras musicales además educamos al niño como elemento participativo en la audición musical. Es muy habitual el hacer participar al público mediante palmas junto con orquestas y

bandas, como por ejemplo en la Marcha Radetzki en el concierto de Año Nuevo.

A este trabajo de percusión corporal, se puede sustituir por alguno de flauta o percusión y más tarde por la escritura en texto o en pauta en canciones que tenga sonido en la parte débil y silencios en la fuerte.

- *Historia de la música: grandes compositores de la música clásica occidental.*

El estudio de la historia de la música resulta un trabajo importante la educación cultural del alumno. A través de la música hay que educarlo para que disfrute las obras y que se interese por quien las compuso. Muchas veces su entorno más próximo no las tiene al alcance o no es capaz de entenderlas. Este no es el caso de los niños que estudian música pues tienen a tempranas edades un rico bagaje musical que les permite conocer obras de diferentes estilos, que han sido aprendidas fundamentalmente a través de la práctica instrumental de conjunto en los ensayos de las sociedades musicales. Aunque también existen diferencias en el conocimiento de las obras entre los niños de banda y los de orquesta o los de coro.

Existen cantidad de medios educativos dirigidos a transmitir obras musicales en la escuela y en el tiempo de ocio del alumno. En la escuela los materiales que se pueden utilizar son todos aquellos de la colección “La mota de polvo” de producciones Agruparte. Estos ofrecen información a través de <http://www.agruparte.com/agruparte-producciones-es/cuentos-musicales.html> o “la Isla de los sonidos” de la directora española de orquesta Irma Shara, que servirá para adentrar a los niños en el mundo de la orquesta y sus instrumentos. También programas de televisión o radio como el Conciertazo, el rincón de los niños, el club del Pizzicato, Little Einstein, la banda de Mozart... que junto con fragmentos de sus piezas incluyen pequeñas pinceladas de la vida de cada compositor o la explicación participativa de conceptos musicales.

Igualmente el trabajo que los alumnos realizan a lo largo cada mes dentro del proyecto de música para el centro, les sirve para ampliar sus conocimientos, al mismo tiempo que implica a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Esto les crea un vínculo que recuerda con afecto cuando entregan los trabajos. Empleamos así la metodología de Suzuki (1978) cuando implicamos al padre en el estudio de su hijo. Esta una de las pocas maneras de hacerlo en el aula de música pues en el resto de actividades la mayoría de los padres se muestran “indefensos” por desconocimiento hacia la materia y así lo

transmiten en las tutorías personales. Esto es debido a que la mayoría de los padres se educaron en sistemas anteriores a la LOGSE que no incluían de manera obligatoria el estudio de la música en el currículo de la etapa infantil. Suponemos que se trata de una situación que afecta a un determinado cohorte generacional que será superado en breve tiempo.

Como hemos explicado en anteriores apartados, este proyecto se organiza sobre un eje temporal de periodos musicales y se ve alternado con la música popular perteneciente a cada festividad. Hay semanas en las que se escucha música para el 9 d'Octubre, villancicos, el día de la paz, carnaval, O también la realización de la semana cultural en la que se escucha música de popular de otros países e implica la colaboración del profesorado de compensatoria. También se utiliza música más moderna para el final de curso. El proyecto sobre compositores para 2º ciclo cumple los objetivos de *“audición activa de una selección de piezas musicales de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, y reconocimiento de algunos rasgos característicos.* También la *“audición de obras vocales e identificación de distintas agrupaciones (solista, dúo, trío, coro) y el objetivo sobre el “interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características”.*



Figura. 59. Portada de un trabajo realizado en la libreta de aula.

- *Musicogramas de obras orquestales.*

Para el trabajo en el aula de la audición activa en primaria es común utilizar el musicograma que está basado en la metodología de Wuytack (1978). Una actividad muy común suele ser la primavera de Vivaldi. Los musicogramas se pueden presentar como una actividad cerrada en la que el alumno debe seguir y prestar atención en cada momento a lo que la ficha o el profesor le indica. Puede ser también una actividad que elabore el alumno, por ejemplo presentando un panel en papel continuo en el que grupos de cinco alumnos deberán pegar sobre cada recuadro de compas lo que esta les sugiere (o bien los elementos

que lleva encubiertos la audición y que el maestro puede haber explicado).

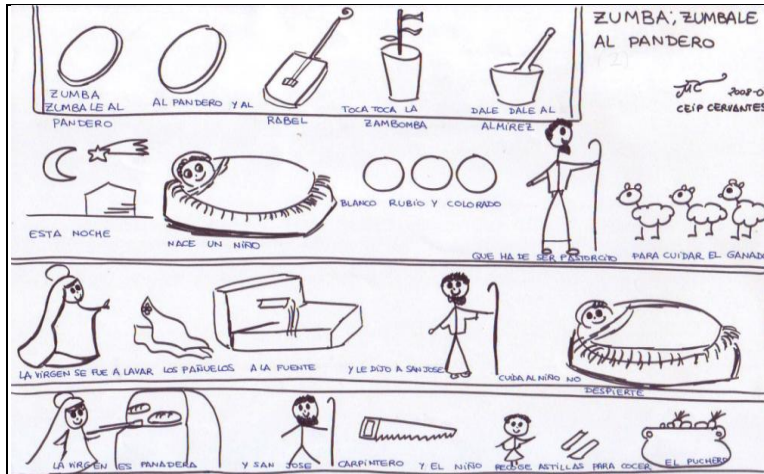


Figura 60. Musicograma sobre un villancico.

En el caso de “La primavera” de Vivaldi los alumnos suelen utilizar dibujos con pájaros, el sol, las nubes... En el caso de las obras en las que el maestro no explica la trama los alumnos suelen dibujar instrumentos, figuras de color, etc.

Cuando el musicograma es elaborado por los mismos alumnos estos siguen con mayor interés la obra cumplimos así el objetivo de etapa que indica del decreto 111/2007: *“Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros además de saber recibir y expresar críticas y opiniones.”*

- *El puntillo.*

El concepto de puntillo es posible trabajarlo en este curso unido al concepto de mitad (trabajado en matemáticas) que implicará en el caso de unidades pequeñas de medida el concepto de fracción.



Figura 61. Identificación del puntillo y su valor.

- *Canon.*

La forma de canon es difícil de interpretar en primaria, pues lo normal es que los niños de una voz se ajusten a la otra y acaben todos a la par. Hay que hacer varios intentos para lograrlo. Se suele comenzar con la secuencia que proponía Orff.

1. Ritmo hablado.
2. Percusión corporal.
3. Pequeña percusión.
4. Percusión con altura definida.

- *Agrupaciones musicales.*

La explicación en este curso de las agrupaciones musicales actúa como repaso más que como contenido nuevo. Pues a lo largo de la Primaria e Infantil se procura que los alumnos asistan a audiciones musicales de diversos tipos: orquestas, coros, bandas (en fallas), rondallas (9 octubre)... Así que se trata de recordarlas primero para poderlas estudiar en organización. Conviene hacer referencia a aquello que vimos y escuchamos y sobre eso explicar. Igualmente los medios de comunicación son una herramienta que nos facilita mucha ayuda. Se puede recomendar a los niños que vean programas como Nuestras bandas de música o el conocidísimo Conciertazo.

5 PRIMARIA

Se introducen funciones de las notas en el texto música y se comienza la experimentación auditiva y escrita de aspectos armónicos. Comienza la descentralización de los sonidos producidos en serie (melodía) por los simultáneos (acordes).

- *Signos que indican repetición de fragmentos.*

El segno, la coda el Da Capo son signos que gustan al alumno porque economizan cantidad de texto musical, y además lo

ponen en alerta porque le demandan un alto grado de concentración en la interpretación y en la memorización de sus reglas. Una vez conocido el Da Capo, los alumnos tienden a sustituir el signo de repetición aprendido (:||) o fragmento repetido por el (D.C) y lo ponen continuamente en sus creaciones para hacerlas más largas de duración, pero más cortas en escritura. Como decíamos el trabajo de los signos de repetición aumenta la concentración en el niño que canta o interpreta.

- *Síncopa.*

El concepto de síncopa suele confundirse en estas edades con el de contratiempo y la mayoría de las veces el alumno solo lo puede identificar cuando realiza un análisis minucioso sobre la partitura de la distribución de la pulsación y la subdivisión fuerte y débil.

- *Líneas adicionales.*

Las líneas adicionales se nombran a principio de etapa cuando se plantea la duda sobre la existencia de notas más allá del pentagrama. De esta manera el alumno de 5º curso experimenta con ellas hasta que se da cuenta que cuando pone más de 5 líneas adicionales a una nota empieza a no controlar sus nombres. Es en este momento cuando se puede introducir el

concepto de 8ª alta o baja. Aunque esto no es muy habitual que ocurra porque los instrumentos que se utilizan en la escuela tienen una tesitura limitada.

- *Análisis del compás. Unidad de tiempo y de compás.*

El concepto de unidad de tiempo y unidad de compás viene a recordar al alumno el concepto de pulsación y el de acento y permiten al niño elaborar acompañamientos de percusión a partir de estas. Igualmente el alumno que conoce estos términos pone en juego la correspondencia número- nota.

- *Historia de la música: voz humana, agrupaciones musicales, música popular y folklore.*

En este curso los conceptos de historia de la música trabajados hacen referencia a la diferenciación de los tipos de voz, la música popular y el folklore o los diferentes tipos de agrupaciones musicales.

En cuanto a la diferenciación de los tipos de voz viene a familiarizar al alumno con una de las manifestaciones que menos conoce, y es la música de coro, y de los cantantes de ópera. El niño canta en el aula, escucha en la televisión a sus

cantantes favoritos del momento, pero he podido observar como escucha extrañado la música cantadas por sopranos, tenores... quizás porque no tienen la difusión mediática de otras agrupaciones ni suele estar presente en las fiestas de los pueblos. Resulta importante reflexionar sobre esto e incluir mayor número de audiciones vocales tipo en la programación de los auditorios y demás entidades. Pues la mayoría están dedicadas a piezas orquestales.

En cuanto al trabajo de la música popular, el aula de música no puede más que constituir una guía de análisis y sistematización de lo que el alumno observa en su entorno más cercano. Si no es así, el aula de música deberá acercarlo a ese entorno. El maestro de música a través de su programación anual debe buscar la colaboración con las agrupaciones locales y facilitar el acceso al colegio para que muestren su folclore en una relación de simbiosis que beneficia al alumno en su apertura al pueblo y a las agrupaciones en la difusión de su cultura. En el ámbito de mi programación anual siempre han tenido cabida las bandas, orquestas y otros grupos de música y danzas de las casas regionales del pueblo (casa de Andalucía, casa de Aragón, el correllengua de l'associació cultural del país valencià, que trae consigo al grupo de dolçainers i tabaleters) o las madres, padres, abuelos que cantan canciones de su infancia a los alumnos...

- *Grandes formas musicales: sinfonía, concierto.*

Para la comprensión de las grandes formas musicales podemos establecer comparación en primaria con la estructura de los libros y sus capítulos.

Resulta provechoso tener a mano particellas de instrumento o partituras de director de alguna sinfonía o concierto para enseñar a los alumnos y que sean conscientes de sus dimensiones. Aunque el trabajo de audición de una sinfonía durante una clase de música no es posible. Puede ser interesante vincular la audición de uno de sus tiempos a una lectura sobre temas musicales o al dibujo libre. El niño puede aprender a no asociar cuento- trama a toda la música instrumental como está acostumbrado a hacer a lo largo de la etapa.

- *Grados tonales y el acorde.*

El acorde se puede trabajar de múltiples maneras en el 5º curso. Mediante práctica vocal simultánea de tres alumnos, o con flauta dulce de la misma manera o en su reproducción más directa con instrumentos de percusión determinada (xilófonos, metalófonos...) y la utilización de tres baquetas.

La forma instrumental es la más correcta en afinación y más fácil para el alumno pues evita ajuste su afinación a la del compañero y acaben todos haciendo la misma nota (como

ocurre en el canto). La interpretación con flauta dulce es la primera aproximación que se suele hacer al acorde pues es un instrumento que en este nivel ya dominan y por lo tanto pueden experimentar directamente con él. Aunque en el aula de música suele haber un teclado, el piano no es un instrumento que conozcan los alumnos y su experimentación puede dar un resultado no tonal. Cuando a través de la experimentación con flauta se descubre la forma armónica de la música (que resulta impresionante para los alumnos) se pasa al trabajo con instrumentos de placas diciendo al alumno que con tres baquetas deberá hacer las tres notas que antes ha hecho con sus compañeros.

Cuando esto está asumido pueden hacerse pequeñas instrumentaciones sobre canciones sencillas, sobre acompañamiento de CD. Combinando con flauta, voz, pequeña percusión, danza... En fin todo un espectáculo que es muy bonito para trabajar si se dispone de horario, de instrumentos adecuados y de espacio en el aula. En este sentido, una puesta en práctica interesante ha sido la realizada por los profesores de música de secundaria del instituto I.E.S Rodrigo Botet de Manises que con su orquesta de percusión formada por alumnos de la E.S.O han logrado imbuir a una generación de jóvenes de su centro en la práctica instrumental programada, motivadora e inspiradora y cuyos resultados bien podrían compararse a los de un conservatorio.

- *Compás 3/8.*

El compás de 3/8 resulta el último compás que los niños aprenden en primaria. Les es muy fácil de asimilar cuando lo comparan con el de $\frac{3}{4}$

6 PRIMARIA

En el 6º nivel de primaria los alumnos aprenden a distinguir entre las etapas de historia de la música, incidiendo en las características estilísticas. Se hace hincapié en la creación musical y su transcripción escrita que preparara para los contenidos musicales en la Educación Secundaria Obligatoria. Algunos de los aspectos que se tratan son los acordes tonales, alteraciones, armadura, escala menor, cadencias o la historia de la música desde renacimiento hasta el siglo XX.

- *Acordes tonales.*

Con la vivencia del acorde presentada en el curso anterior (que solía hacerse mediante las notas pautadas por el profesor) se empiezan a formar acordes sobre la escala y a seleccionar los tonales para acompañar canciones. El alumno tiene capacidad ya en este curso para dibujar el acorde bajo la línea melódica, aunque en un primer momento utilizará la ayuda del cifrado.

Luego el cifrado desaparecerá y el alumno analizando la línea melódica por compás elegirá los acordes más idóneos. Hasta aquí llegara la dificultad en su formación armónica. El resto la continuará si elige optar por la música como optativa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

He aquí la grandísima responsabilidad del maestro de música de la etapa Primaria. Tiene que ofrecer al alumno en un periodo de 6 años unos conocimientos musicales básicos para toda su vida que le permitirán disfrutar con ella, desarrollar un gusto por la audición, absorber cultura e interpretar con instrumentos sencillos. Una vez se abandona la escuela, un porcentaje de ellos puede que no la vuelvan a estudiar académicamente. Sobre el recae la responsabilidad del desarrollo del gusto por la música que le haga asistir a conciertos, participar a través del canto en las fiestas...

- *Alteraciones, armadura.*

Las alteraciones de la armadura deben surgir como aplicación práctica del transporte de escalas a partir de la de Do M, guardando su estructura de tonos y semitonos para lo cual debe utilizar las alteraciones. Para ello también es necesario el trabajo previo de audición que muestre la modificación que realizan el

sostenido y el bemol sobre la nota. Una vez aprendido el orden de sostenidos y de bemoles el alumno podrá utilizar cualquier tonalidad en sus creaciones musicales que se reducen en primaria a la escala natural Do Mayor y a su relativa menor La menor y a las que tienen un sostenido y un bemol en la armadura. Esto es Sol M- Mi m y Fa M-Re m y con ello el alumno puede realizar acompañamientos de percusión de laminas sobre sus grados tonales.

- *Escala menor.*

El alumno aprenderá aquí la distribución de tonos y semitonos y el sonido diferente de la escala menor. Para ello seguirá el mismo proceso que utilizó con las escalas mayores.

- *Cadencias.*

El concepto de cadencia en primaria es fácil de entender si lo establecemos la comparación a las cesuras que realizamos en el lenguaje verbal cuando hablamos o escribimos. Así podemos comparar las cadencias conclusivas con el punto y las suspensivas con la coma e indicar al alumno que la consecución de grados que hace posible este efecto de conclusión es la secuencia V-I y el efecto de suspensión la secuencia IV-V. Cuando el alumno lo aplica mediante composición y posterior

interpretación con instrumentos de placa, el concepto estará asumido.

- *Historia de la música: renacimiento, barroco, clasicismo, romanticismo, nacionalismos, impresionismo, música siglo XX...*

En este curso se llega a la aplicación última del proyecto de compositores que al principio mencionábamos. Este cumple para 3º ciclo el contenidos de “*audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips o dibujos animados*”. También favorece la “*búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes y eventos musicales*”, establecida en el currículo. A cada compositor se añade el estudio de la época, características sociales y artísticas del periodo en el que se encuentra inmersa la música compuesta y el resto de las artes en ese momento: pintura, escultura...



Figura 62. Copia de dibujos de historia de la música.

V.3. Análisis del currículo musical para conservatorios y escuelas de música de grado elemental.

Como apuntábamos al inicio de este capítulo las escuelas de música de la Comunidad Valenciana así como los conservatorios de grado elemental se rigen por un decreto específico sobre enseñanzas artísticas. En el caso de la Comunidad Valenciana el decreto 159/2007 de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Dichas enseñanzas son de carácter voluntario y su finalidad última es básicamente iniciarse en el aprendizaje de un instrumento. A pesar de la voluntariedad el grado elemental este grado cuenta con criterios de admisión y de permanencia. Los de admisión regulan el acceso de los alumnos a través de pruebas específicas, en un rango de edad entre los 8 y 12 años (de manera ordinaria). Los de permanencia obligan al alumno a cursar el grado elemental en un máximo de 5 años. En estos 5 años solo esta permitida repetición de manera general. Y en casos excepcionales una repetición extraordinaria (que deberá autorizar Conselleria).

“Artículo 17. Límite de permanencia. 1. El límite de permanencia en las enseñanzas elementales de música será de cinco años. El alumno no podrá permanecer más de dos años en el mismo curso”.

Este decreto 159/2007 que establece el currículo de grado elemental es de obligado cumplimiento para todas aquellas escuelas y conservatorios públicos o privados autorizados que imparten enseñanzas musicales de grado elemental y de tipo reglado. Es más el citado decreto establece que la Conselleria de Educación hará todo lo posible para que así sea, actuando de mecanismo de control. Esto constituye a nuestro modo de ver un paso positivo a la integración de los centros en un sistema

reglado mediante la autorización de a todos aquellos que cumplen lo que marca el currículo. Veamos algún ejemplo

“Artículo 22. Autonomía curricular de los centros. 4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, proyectos de innovación educativa, y formas de organización o ampliación del horario escolar. Éstas deberán ser autorizadas por la conselleria competente en materia de educación. 5. Los profesores desarrollarán programaciones docentes en coherencia con el currículo establecido en este decreto y con el proyecto educativo de cada centro. 6. La conselleria competente en materia de educación, fomentará y orientará la elaboración de materiales curriculares que faciliten el trabajo del profesorado en este sentido”.

Vemos aquí como, siendo conscientes que los profesionales que atienden a estos alumnos no son de formación maestros, si les ofrecerá todas las ayudas necesarias para que se ajusten al currículo. Cuando el resultado de esos ajustes al currículo no sea correcto sobreentendemos que no lo autorizará. De esta forma se dota de autonomía a los centros pero bajo una legalidad común, tal y como se hace en los colegios de las diferentes etapa:

infantil, primaria, secundaria...Y por tanto no es posible la enseñanza de la música en las escuelas de las sociedades musicales de la comunidad de manera aislada o independiente a un marco de mínimos curriculares, como antiguamente cuando se transmitía el instrumento en las sociedades del tipo clases particulares, sin tener un marco pedagógico.

El decreto 159/2007 es también consciente del carácter musical de la Comunidad y en consecuencia de la cantidad de sociedades musicales que imparten clases de música en sus escuelas, por ello establece una prueba de certificación que podrán realizar los alumnos que aunque no hayan cursado la educación musical en conservatorios o centros autorizados puedan obtener un certificado oficial. Esto se destaca en la introducción al decreto.

“El presente decreto, que regula las enseñanzas elementales de música en la Comunitat Valenciana, mantiene la convocatoria de pruebas extraordinarias para la obtención directa del certificado de estudios elementales, a los efectos de posibilitar a los alumnos no escolarizados en los conservatorios o centros autorizados, obtener la certificación oficial correspondiente a este nivel académico...”

Pueden establecerse diferentes categorías de centros según atendamos a la titularidad, el tipo de contratación, el tipo de enseñanza...

Abundando en el tipo de escuelas que imparten música en la Comunidad Valenciana podemos diferenciar cuatro tipos de centros según la asociación de profesores de conservatorio: públicos, privados, escuelas de música y centros integrados

Tipología de centros

- *Se consideran conservatorios públicos los que dependen de la Consejería de Educación y de los Ayuntamientos municipales*
- *Se consideran conservatorios privados o también centros autorizados los que están reconocidos por la Conselleria de Educación, cuyo titular es una sociedad privada, siguen los programas de los conservatorios públicos y expiden títulos válidos a todos los efectos (para lo cual dependen de un conservatorio público).*
- *Las escuelas de música, sean públicas o privadas, no imparten enseñanzas regladas, y por lo tanto no expiden títulos reconocidos por la Conselleria.*
- *Los centros integrados son centros de enseñanza general que están autorizados para impartir las enseñanzas musicales, combinando ambos estudios a partir de 3º de Primaria.*

Figura 63. Tipos de centros que imparten enseñanzas musicales.

Consultada en <http://renovatorio.wordpress.com/> el 14 julio de

2010.

La asociación de profesores de conservatorio incide también en las diferencias en cuanto al tipo de contratación de sus profesores. Públicos y privados se rigen por políticas de contratación diferentes e imparten también diferentes tipos de enseñanzas.

Política de contratación:

- *Los conservatorios públicos y municipales convocan concurso-oposición para cubrir sus plazas vacantes.*
- *Los conservatorios privados o centros autorizados tienen su propia política de contratación.*

Enseñanzas regladas:

- *Todos los centros que aparecen en el mapa imparten enseñanzas regladas de música, es decir, cuyo título es totalmente válido a efectos académicos.*

Enseñanzas no regladas:

- *No pasa así con el título expedido por las escuelas de música, privadas o públicas, cuyo título no tiene ninguna validez oficial, ya que no imparten enseñanzas regladas.*

Figura 64. Ámbitos de las enseñanzas musicales Consultada en <http://renovatorio.wordpress.com/> el 14 julio de 2010

Atendiendo al tipo de enseñanza se distinguen entre regladas (siguen el currículo establecido) y no regladas (no lo siguen y

por tanto no son determinantes de titulación reconocida). Sus características básicas se indican en la página de la asociación de profesores de conservatorio.

Pasemos ahora un análisis específico del currículo que rige las enseñanzas musicales de grado elemental en la Comunidad Valenciana. Dememos para tener en cuenta el tratamiento que se le hace desde la Ley Orgánica de Educación 2006.

V.3.a Análisis del marco legislativo.

En este apartado nos centraremos en el análisis de la Ley Orgánica de educación como marco común al desarrollo del decreto en nuestra comunidad. Analizaremos aquí el tratamiento que se le da al grado elemental de música desde esta ley. Seguiremos los tres niveles de concreción del currículo: 1º la ley, 2º el Real Decreto y 3º el decreto.

V.3.a.a Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La LOE realiza una ordenación de las enseñanzas artísticas que no se realizaba desde 1990 (hace 16 años) como ella misma señala en su introducción. A nuestra manera de ver esta

ordenación se centra en las enseñanzas de grado medio y superior dejando de lado las elementales. En el artículo 46 sobre el currículo se fijan la ordenación de las enseñanzas medias y superiores obviando las elementales.

En el artículo 45 de la presente ley distingue en tres grados la educación musical (esto ya venía haciéndose en la ley anterior, la LOGSE). En su artículo 48, que hace referencia a la organización del grado elemental, se refleja que este quedará a libre elección de las comunidades autónomas, no ofreciendo un marco común, como en las demás.

“Artículo 48. Organización. 1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen”.

La ley es consciente también de la existencia de escuelas de música que imparten enseñanzas equivalente al grado elemental pero (de enseñanza no reglada) y lo refleja así en el artículo 48.

“Artículo 48. 3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez

académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.”

En un tercer nivel de concreción del currículo se establece el decreto en las diferentes comunidades.

V.3.a.b Real Decreto. Precedentes legislativos.

El Real Decreto que supondría el segundo nivel, no está legislado según las indicaciones del artículo 48 de la presente Ley Orgánica Educativa 2006. Si lo está para las enseñanzas de grado medio según el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El único referente de mínimos a nivel estatal para grado elemental lo establecía en el marco LOGSE el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las

enseñanzas de música el queda hubiera quedado derogado según la Disposición derogatoria única, del RD que establece el currículo de las enseñanzas de grado medio el Real Decreto 1577/2006, pero que se retoma en el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El Real Decreto 1577/2006 indica en su disposición derogatoria única y derogación normativa. *“Queda derogado el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, sin perjuicio de su aplicación transitoria en función del calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecido por el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio”*. A su vez el Real Decreto 303/2010, apunta en la disposición transitoria cuarta sobre Aplicabilidad del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas que *“Hasta que las Administraciones educativas no regulen las enseñanzas elementales de música y de danza en su ámbito de competencias, será de aplicación lo establecido al respecto en el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas.”*

En cierta manera se vienen a confirmar las indicaciones de la LOE en su preámbulo

“Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas”

Así tenemos un Real Decreto en base LOGSE que por transferencias ya no es aplicable a la Comunidad Valencia una vez aprobado el decreto 159/ 2007. El decreto entiende que compete a esta establecer los contenidos de grado elemental y en su inicio destaca:

“El artículo 48.1, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 04.05.2006), confiere a las administraciones educativas las competencias para determinar las características y la organización de las enseñanzas elementales de música y de danza.”

Que para observar el currículo de educación musical de grado elemental hemos de remitirnos al Decreto específico para cada comunidad. En este caso analizaremos el tratamiento del currículo de grado elemental de música en la Comunidad Valenciana para luego buscar puntos de encuentro entre este y aquel que establece el currículo de educación musical en la escuela. Buscar los puntos de encuentro entre ambos currículos, desde nuestro punto de vista, facilitara la coordinación de ámbitos y un aprendizaje más integrado del niño que estudia música en los conservatorios y escuelas de música de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana. Logrando así la significación de los aprendizajes en el niño de primaria según propone la psicología cognitiva.

V.3.a.c Decreto 159/2007 de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Su currículo difiere como es normal, en los planteamientos de enseñanza respecto a la educación obligatoria primaria. Aunque cada vez más tiene en cuenta el desarrollo del alumno al cual se imparte docencia. Analizando el currículum de educación grado elemental de música observamos como las enseñanzas elementales de música tienen como objetivo contribuir a

desarrollar en los alumnos y alumnas capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo. En su ordenación plantea unos objetivos generales que podían ser comparables con los de la escuela primaria

La relación más evidente es la que sigue en lo referente al conocimiento del entorno musical más próximo.

- En el ámbito de la escuela primaria el decreto 111/2007 contempla entre sus objetivos generales de etapa para el área de artística: *10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que compartan un mismo entorno.*
- En el ámbito del grado elemental de música el decreto 159/2007 de igual manera señala: *Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunitat Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.*

Otra de las relaciones se hace evidente en el objetivo de dotar al alumno de autonomía:

- El decreto 111/2007 para la enseñanza primaria indica: *Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.*
- El decreto 159/2007 En el ámbito del grado elemental de música establece: *Adquirir la autonomía adecuada, en el ámbito de la audición, comprensión y expresión musical.*

Al margen de las coincidencias de fondo en estos objetivos podemos observar como ambos textos presentan una intencionalidad diferente respecto al aprendizaje del alumno según podemos comprobar en la tabla.

Los objetivos de la escuela se centran en un conocimiento social de la música presente en el entorno como medio de relación y en los del currículo del conservatorio inciden más al trabajo individual, la valoración del silencio y la interpretación en grupo respecto a otras voces (se centra en los aspectos puramente técnicos).

Decreto 111/2007 (primaria)

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.
3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunitat Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
5. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
6. mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, bailar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
8. Iniciarse en la práctica de un instrumento.
9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido. Descubrir significados de interés expresivo y estético. Y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimulando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
11. Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros además de saber recibir y expresar críticas y opiniones.
12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existente, individualmente y de forma cooperativa, asumir distintas funciones y colaborar en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
13. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, música y plástica, interesarse por las características del trabajo de los artistas y disfrutar, como público, de sus producciones. Asistir a museos y a conciertos.

Tabla 7. Los objetivos en el D111/2007 de 20 de julio, del Consell, Comunitat Valenciana y en D159/2007 de 21 de septiembre, elementales de música y se regula

Decreto 159/2007 (grado elemental)

- a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y como medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la música de las diferentes épocas, géneros y estilos, para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal.
- c) Interpretar en público con la suficiente seguridad en sí mismo, para comprender la función comunicativa de la interpretación musical.
- d) Interpretar música en grupo y habituarse a escuchar otras voces o instrumentos, adaptándose al equilibrio del conjunto.
- e) Ser consciente de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitirán la autonomía en el trabajo y la valoración de éste.
- f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical, así como su función expresiva en el discurso musical.
- g) Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunitat Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.
- h) Adquirir la autonomía adecuada, en el ámbito de la audición, comprensión y expresión musical.
- i) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento, de acuerdo con las exigencias de las obras

por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas el acceso a estas enseñanzas.

Si realizamos una comparación de esto con las inteligencias múltiples de Gardner (1995) podría decirse que el aprendizaje de la música en primaria es interpersonal y el de la música en los conservatorios intrapersonal. De igual manera analizando los objetivos de las materias comunes en el grado elemental (lenguaje musical, coro y conjunto) podemos ver puntos de conexión con la escuela primaria. Esta comparación no es sólo a nivel de la asignatura de instrumento, que sólo puede establecerse a nivel de percusión Orff y de flauta dulce, sino también en contenido. Los contenidos para todas las asignaturas comunes pueden verse también en las tablas del anexo. Este currículum establece como en la escuela primaria un marco obligatorio de referencia para todos los centros. Pero difiere de ella en que puede ser alterado en el caso de las enseñanzas no regladas y puede ser afectado por los estatutos de cada una de las sociedades musicales. En el caso de los públicos no es posible.

Los conservatorios públicos de grado elemental pertenecen a la Conselleria de Educación. Aunque podemos distinguir entre ellos dos tipos: los que tienen titularidad de la Generalidad Valenciana (y se accede a ellos por oposición) y los que tienen titularidad municipal (dependen de los ayuntamientos y por tanto contratan mediante concursos a sus empleados). Tanto los de titularidad municipal como los de la generalidad valenciana tienen la obligación de seguir el currículum, puesto que son

públicos. Y a este efecto, los títulos que otorgan son reconocidos.

Las sociedades musicales son habitualmente entidades privadas aunque reciben subvenciones de ayuntamientos y otras entidades. La Conselleria de Educación también es consciente de ellas y las tiene catalogadas en sus guías de centros docentes, además se pueden agrupar en la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana.



Figura 65. Un alumno de primaria dirigiendo la banda de la Lira Saguntina durante un concierto.

La Federación de Sociedades Musicales articula el entramado de escuelas de música y sus respectivas formaciones en un organismo que las fomenta y ayuda. Y que por tanto aún siendo de tipo no reglado si se encuentran un marco común en la federación. Esta federación además promueve cursos de

perfeccionamiento, congresos sobre educación musical, premios... y realiza una gran labor en cuanto a la difusión de la música en la Comunidad Valenciana.

“La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana es una entidad que agrupa a 517 Sociedades Musicales de toda la Comunidad. Nació en el año 1968 con el objetivo de aunar esfuerzos en favor del desarrollo del colectivo de las bandas de música y del asociacionismo civil... es una entidad sin ánimo de lucro que tiene por objeto la unión entre las asociaciones que la integran para promover, difundir y dignificar la afición, enseñanza y práctica de la Música, potenciar el asociacionismo y proporcionar a la sociedad civil un medio de desarrollo y articulación cultural.”

Como decíamos pone en común a todas las escuelas y las tiene informadas, de igual manera da atención a los músicos federados e informa a todo aquel que lo necesite sobre su actividad.

“Los destinatarios de las actividades que realiza la FSMCV son las asociaciones que la componen y, por extensión, los músicos y el

público en general. Así mismo, la FSMCV asume la representación y defensa de los intereses generales de sus sociedades federadas ante las instituciones públicas y privadas, y solicita las ayudas necesarias para continuar la ímproba labor cultural y docente de sus asociadas.”

La Federación de Sociedades musicales colabora también con las instituciones actuando en representación de todas sus escuelas de música y demandando para ellas mejoras: ayudas, creación de certámenes...

“En colaboración con las instituciones, ofrece a la sociedad valenciana actividades culturales y facilita a toda su población las mejores oportunidades de acceso al bien cultural musical.”

La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana cuenta con 523 sociedades integrantes. Todos los músicos, si están federados, reciben información de esta federación referente a becas, concursos, actos... Las escuelas de música de la Comunidad Valenciana ejercen un papel influyente en el entorno, en su formación, en su cultura, y la preparación artística de sus habitantes. Algunos autores apuntan estos

hechos. Según Lacárcel (1995) citado por Villar (2001), este fenómeno es, desde una perspectiva educativa musical, un proceso de enculturación musical.



Figura 66. Banda juvenil de la escuela de música Sociedad Musical Lira Saguntina. Consultada el 15 de julio de 2010 en <http://www.morvedre.info/la-foto/blog/pagina-10>.

Habiendo analizado los dos ámbitos que nos ocupan en esta tesis, veamos ahora que investigaciones empiezan a hacerse en el ámbito del desarrollo de competencias básica que propone la LOE.

V.3.b Investigaciones sobre el desarrollo de las competencias en las enseñanzas artísticas: música.

La gran apuesta de Bolonia es, básicamente, una modificación de las formas docentes, el desarrollo de un modelo didáctico más activo, más diverso y más cooperativo. Un estudio realizado por Gómez-Pardo Gabaldón (2010) reflexiona sobre cómo influirá este nuevo marco educativo en la docencia en los conservatorios profesionales (de grado medio). Sus reflexiones son también aplicables al grado elemental de música. En el análisis de organización de la materia de lenguaje musical, la autora propone la miscelánea de métodos que dé lugar a una mayor participación del alumno, haciendo así posible los principios del modelo tunning para el logro de un aprendizaje efectivo.

“En primer lugar, el Lenguaje Musical, materia de fundamento en el terreno que nos ocupa, podría ser desglosado de la forma siguiente: un 35% del total dedicado a las tradicionales clases teóricas para la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos; un 10% del tiempo lectivo para seminarios y/o talleres que amplíen la formación del alumno/ a sobre un tema determinado, un 45% a las clases prácticas

(educación auditiva, rítmica y vocal); por último, un 10% al apoyo personalizado.”

De esta manera avisa a los profesionales del grado medio de no limitarse a una mera transmisión de contenidos como se hacía hasta ahora, sino también dotar al alumno de un tiempo y unos materiales para que el gestione su actividad dentro y fuera del aula. A la vez que a reflexionar en términos de competencias.

“Así pues, una vez previstas las competencias a desarrollar, la programación u organización de cualquier disciplina conllevará establecer las modalidades/métodos adecuados para su desarrollo y los criterios y procedimientos de evaluación correspondientes.”

De igual manera Lorenzo de Reiazabal (2010) indica la necesidad de que el profesorado de conservatorio se adentre en el nuevo marco educativo de desarrollo de competencias para centrarse en el alumno, en cómo aprende y cómo puede ayudarle el en ese aprendizaje.

“Sin duda, los planteamientos educativos de este nuevo paradigma están, en muchos

casos, muy alejados de la enseñanza impartida en los conservatorios de música (profesionales y superiores), del aprendizaje adquirido por sus estudiantes (futuros músicos profesionales) y de la formación continua que, desde las instituciones, se exige a los docentes y éstos realizan.”

Sobre esta temática de investigación (la música en la ordenación por competencias) no hay muchos estudios todavía y como se puede observar los que hay están referidos a los conservatorios de grado medio y superior. De nuevo la investigación en el grado elemental es prácticamente inexistente. Puede que ello venga potenciado por que el decreto que fija el currículo de grado elemental en nuestra comunidad no se expresa en términos de competencias. Quedando la vinculación de cada en la que pueda establecer el profesorado respecto a la ley matriz (LOE).

V.4. Buscando puntos de encuentro.

Algunos autores han apuntado ya la necesidad de establecer puntos de encuentro entre las sociedades musicales y la escuela primaria, basándose en los currículos diferenciados que tienen puntos comunes y que cabría poner de manifiesto o englobar.

Díaz (2004) desarrolló una investigación que se centra en el estudio y el análisis de la Educación Musical en los ámbitos de las enseñanzas de régimen general (colegios de educación infantil y primaria) y las enseñanzas de régimen especial (escuelas de música) de la Comunidad Autónoma Vasca. Con este estudio Díaz pretendía elaborar propuestas de actuación conjunta que permitieran apoyar y fortalecer la enseñanza musical pudiendo brindar la oportunidad, a niños y niñas en edades comprendidas entre los seis y los doce años, de poder disfrutar haciendo música en función de sus habilidades. Para ello partía del conocimiento de la situación y del análisis valorativo de la realidad de dichos centros.

“La enseñanza musical, con sus objetivos claramente definidos, podría ser coordinada en una educación integrada: escuela general, escuela de música y vida musical local... Así mismo la colaboración conjunta entre los maestros y maestras de música de las escuelas de primaria y el profesorado de escuelas de

música podría que ser fuente de motivación profesional que les condujera a impartir una enseñanza musical de más calidad y aun mayor número de individuos.”

En su artículo de la “Revista complutense en investigación en educación musical”, la autora se hacía 3 preguntas que remitía a los profesores.

- ¿Que entendemos que debe ser la educación musical en la educación general? ¿Cuáles son sus objetivos, sus contenidos?
- ¿Que ofrece la escuela de música al alumnado? ¿Cuáles son sus objetivos, sus contenidos?
- ¿Existen puntos de relación con la escuela primaria?

Una vez analizados ambos currículos Díaz (2004) concluía que tanto en su filosofía educativa como en sus objetivos había puntos de encuentro muy interesantes. La investigación se llevó a cabo en 2004 y los currículos y la ley educativa eran diferentes. El análisis partió del marco de la LOGSE y del Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias (a partir de dicho marco legislativo cada comunidad autónoma fijaba su currículo).

Ahora los currículos han cambiado, pero es posible establecer también puntos de comparación siguiendo el cuadro que se reflejaba en el inicio del sobre los decretos de la escuela y el conservatorio que son los que influyen en el niño de grado elemental, al cual va dirigida la tesis.

Colegios de Educación Primaria	Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
Escuelas de música grado elemental	Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Tabla 11. Legislación para las enseñanzas-artísticas musicales

Se puede seguir incluso el guion de Díaz (2004).

1. Analizar el nivel de conocimiento de los profesores sobre el marco legal educativo en el que desarrollan su función.
2. Obtener información sobre cómo trabajan ambos tipos profesionales. El maestro-músico de escuela y el profesor-músico de conservatorio.

3. Desarrollar experiencias compartidas de interpretación musical de alumnos de ambos tipos de centro.

Sobre el primer punto es obvio que el maestro- músico de escuela pública tiene un conocimiento total del currículo. Entre otras cosas porque se le exige por oposición y además porque a partir de él debe elaborar el proyecto educativo de centro para su asignatura y su programación didáctica.

En cuanto al conocimiento del currículo del profesor-músico de conservatorio también está garantizado por las mismas razones antes expuestas. Aunque el profesor-músico de conservatorio no es un pedagogo por definición (como puede serlo el maestro) sus conocimientos didácticos están garantizados por los planes de estudios que debe haber cursado y que le conducen a la oposición (la especialidad de pedagogía del instrumento que señalábamos en el apartado V.2). Además de los cursos de formación que se pueden cursar para una mejora de la formación y actualización de los docentes. En el caso del sector público los ofrece la Generalidad a través de los CEFIRE (centros de formación del profesorado).

Si no es así y el desarrollo de la actividad docente ocurre en el sector privado, como es el caso de las escuelas de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana, el profesor también es

conocedor del currículo puesto que debe entregar su programación didáctica al inicio del curso escolar.

Ahora bien, sí cabe hacer distinciones en cuanto a los conocimientos musicales impartidos. Aunque los profesionales en ambos casos son músicos, el currículo de unos y otros los separa en la especificidad de la utilización del lenguaje musical y el manejo del instrumento concreto que sí tiene el currículo de enseñanzas artísticas y que no tiene el de primaria.

En cuanto al segundo punto de reflexión que sería obtener información sobre cómo trabajan ambos tipos profesionales (el maestro-músico de escuela y el profesor-músico de conservatorio). Hemos obtenido con esta tesis información que ha sido abundante y enriquecedora a través del estudio de caso y de las historias de vida, y que además ha venido contrastada en ambos sectores con la experiencia propia.

El nivel de calidad de las enseñanzas musicales en la Comunidad Valenciana es elevado como destacaba la directora del ISEACV, María Luisa Martínez Díaz, en la presentación del I Congreso Internacional de Investigación en Música celebrado en Valencia en febrero de 2010.

“En nuestros centros se forman los mejores profesionales en las Enseñanzas Artísticas, adquiriendo las capacidades más demandadas en el mercado laboral: son versátiles, capaces de adaptarse a los cambios, abiertos a los desafíos, al trabajo en equipo, proactivos, dinámicos y creativos. Es decir, se forman aplicando una metodología recogida en el tratado de Bolonia; ya que nuestro aprendizaje se basa no solo en la adquisición de conocimientos, sino también la adquisición de capacidades y habilidades para propiciar la integración y adaptación a entornos cambiantes”.

La directora del ISEACV destacaba la naturaleza musical de la comunidad que la hace referente en España y en el resto de países.

“La Comunidad Valenciana tiene una posición relevante en el ámbito artístico y posee un elenco de centros que gozan de gran prestigio y antigüedad. Hemos sido la cuna de grandes profesionales del mundo del arte y del diseño, que se han formado en nuestras escuelas y conservatorios. Estos han sido los

buques insignias que han dado a conocer nuestra capacidad creativa y artística en otras comunidades y otros países”.

En cuanto al tercer punto de reflexión: desarrollar experiencias compartidas de interpretación musical de alumnos de ambos tipos de centro. Sirva como ejemplo de esta relación un concierto realizado durante el curso 2008-2009 de la banda de música de la Unión Musical Porteña en el CEIP Cervantes para conocer en vivo y en directo los instrumentos que los alumnos estudian como parte de su asignatura en primaria. A raíz de esta audición los niños también reflexionan sobre la música de su pueblo, como se demuestra en estos artículos que fueron escritos para la revista escolar y que realizaron en el aula de informática los alumnos de sexto de primaria con su profesora de música. En este caso ocurre porque completaba su horario lectivo impartiendo contenidos referentes a las Nuevas Tecnologías de la Información que marca el currículo.

orquesta de instrumentos

El 29 de septiembre presenciamos una pequeña orquesta con instrumentos muy chulos había: una tuba, dos clarinetes, un oboe, un violonchelo, un trombón, una flauta travesera, unos tambores, un saxofón.



La unión musical porteña nos demostró que los instrumentos pueden ser muy divertidos.

A mí el que más me gusto fue el saxofón de viento madera

Figura 67. Artículo de la revista escolar del CEIP Cervantes sobre una actuación de los profesores de la Unión Musical Porteña.

AUDICION INSTRUMENTOS DE VIENTOⁱ

Música

La última audición de música fue el día 29 de septiembre del 2008 vinieron unos músicos al colegio CEIP CERVANTES nos enseñaron todo tipo de instrumentos como por ejemplo la tuba, el saxofón, la flauta travesera etc.



Nos tocaron también un montón de canciones y juegos nos lo pasamos de maravilla, además los músicos eran majisimos y nos hacían un montón de chistes nos lo pasamos muy bien ojala se volviese a repetir .

A mi el que más me gustó fue la tuba que podía tocar distintos tipos de música



También todos los instrumento pertenecía a una familia diferente como la tuba a la familia del viento metal también estaba el clarinete de viento madera y por último el violonchelo de la familia de la cuerda.

Figura 68. Artículo de la revista escolar del CEIP Cervantes sobre una actuación de los profesores de la Unión Musical Porteña.

En ocasiones los intérpretes de esas audiciones en la escuela son niños y niñas de ese o de otros colegios que tocan en la sociedad y que ven reforzada su autoestima al verse interpretando para otros niños. Este aspecto también es destacado por Díaz (2004).

“Compartir experiencias en vivo con otros niños que hacen música en la escuela de música ayuda al desarrollo de actitudes favorables hacia el hecho musical”.

Además de otras que desataca la autora y que aquí suscribimos:

“La relación con el profesorado de ámbitos educativos suscita en el alumnado expectativas positivas hacia el aprendizaje. Es posible favorecer la relación entre el profesorado de Escuelas de Música y maestros de Música”.

Como primer paso para buscar puntos de encuentro contamos con el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas nos ofrece un marco legal que facilita la asistencia coordinada del alumno a sus clases de primaria y secundaria y a las específicas de música

“Artículo 20. Correspondencia con otras enseñanzas. 1. La conselleria competente en materia de educación, facilitará al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas elementales de música y la educación primaria. 2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la coordinación horaria entre centros educativos”.

La prioridad de la que gozan los alumnos de música de las escuelas y conservatorios de nuestra comunidad, facilita con este decreto la simultaneidad de estudios.

“Artículo 21. Admisión prioritaria. La conselleria competente en materia de educación, determinará los centros que impartan enseñanzas de educación primaria y secundaria que deberán aplicar la admisión prioritaria para aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas elementales de música y enseñanzas de educación primaria y secundaria”.

En esta dirección apuntan como ejemplo más significativo los centros integrados que imparten en sus colegios la etapa correspondiente a la primaria a la vez de las enseñanzas artísticas de grado elemental. En la Comunidad Valenciana tan solo existen 3 centros y están situados todos en la provincia de Valencia y en centros concertados. Son:

- Centro integrado de música y enseñanzas de régimen general: Unió Musical de Lliria.
- Centro integrado de música y enseñanzas régimen general: El drac, en Torrent.
- Centro integrado de música y enseñanzas régimen general: La purísima - franciscanas en la capital, Valencia.

V.5 La importancia de la música en las competencias del alumnado.

La música es una materia que forma parte natural del desarrollo evolutivo. Alrededor del 2º o 3er mes de edad es normal escuchar a los niños en el gorjeo que precede al lenguaje esbozar ciertas cantinelas ¿Vinculan con el canturreo que de manera casi refleja, entonan las personas adultas cuando realizan una tarea que parece absorber todas sus facultades o un altísimo grado de concentración o cuidado?

Al igual que el lenguaje, el canto (la música) está codificado genéticamente en el cerebro y adquirido muy en la protohistoria individual. Sin embargo, en lo que se refiere al conocimiento teórico del código y la semiosis propia, la música es la materia en la que menos se puede prescindir de un iniciador, ya que está constituida por una serie de convenciones adquiridas a lo largo de la historia.

La música exige un esfuerzo mental añadido, porque desemboca siempre en actividades mentales que exigen un alto grado de abstracción. Teniendo en cuenta que hasta los seis años el niño razona de manera concreta, la intención del que enseñe tendrá que superar esta manera de razonar y buscar la generalización. Precisamente, por el tránsito de lo concreto a lo general, lo que implica recorrer el camino de la abstracción, la música ha de construirse esquemática, formal y sistemáticamente. Ha de organizarse a partir de sus propias reglas, fijarse y comunicarse mediante lenguajes y códigos especiales, como son: las notas, las alteraciones, sus estructuras y los propios algoritmos.

La música como las matemáticas es una materia sumamente acumulativa. Unas actividades exigen otras previas, y esto requiere una comprensión lógica y una memoria comprensiva de sus contenidos. Es decir saber razonar musicalmente hablando y

saber aplicar los conceptos a la interiorización y la interpretación. La música es una de las materias que menos permite disimular la ignorancia propia. Se dice de algunos cantantes que no saben leer música y sin embargo saben interpretarla cantando. No es incompatible el hecho de saber cantar con el de saber leer música.

La música, más que una materia, es un bien común, porque constituye una dimensión necesaria para la formación de la persona. Todas las personas tienen derecho y por tanto es responsabilidad del sistema educativo que así sea. Y de las escuelas de música fomentarla.

La música da acceso a miles de años de conocimiento humano, nos pone en contacto con el sentir de la humanidad, promueve virtualidades que son metas educativas, de tal modo que su valor formativo puede superar quizá u propia utilidad, si ello fuese posible y se pudieran considerar y medir separadamente dichos factores. El alto valor formativo de la música viene probado por sus efectos tanto en el ámbito intelectual, como en el moral y el estético. En el ámbito de la formación intelectual del individuo, la música enseña a organizar el pensamiento ordenando ideas, elaborando esquemas, formando un espíritu artístico con objetividad, exactitud y precisión. En el ámbito de la formación

moral y estética, la música fomenta el gusto por el orden, la concisión y el espíritu crítico. También el descubrimiento y la sensibilización por la belleza de las formas y la organización en la naturaleza y en el arte.

Por la gran responsabilidad que estas consideraciones nos otorgan a los maestros y maestras de música (en la escuela y en las sociedades musicales) debemos comenzar un trabajo responsable y de mayor calado en las bases de la educación, es decir en la etapa infantil.

V.5.a La iniciación musical en educación infantil.

La enseñanza de la música obliga a plantearse diversidad de exigencias según los alumnos, pues cada niño tiene un ritmo de aprendizaje, y ello requiere una metodología adecuada para cada uno. La música, como el lenguaje, es una actividad en la que los niños se desenvuelven con normalidad (si ponemos a su disposición los medios oportunos para su iniciación). El niño es muy sensible al mundo de la música pues está presente en todo lo que crea y hace.

La iniciación en la música y su aprendizaje se inscriben dentro de los derechos del alumno y exige que se lleve a cabo desde los comienzos educativos, pues si no se hace a su debido tiempo, el

proceso sufre irremediabilmente. Existen momentos educativos que una vez pasados no logran recuperarse nunca. La iniciación musical realizada correctamente, de modo provechoso y significativo, pone las bases para que el niño se apropie de las invenciones que han costado cientos de años a la humanidad y pueda tener acceso al tesoro musical acumulado a lo largo de toda la historia de la humanidad. La iniciación musical ha de ser una construcción mental vivida y experimentada paso a paso.

Para conseguirlo con normalidad, se podrán seguir ritmos más o menos lentos / rápidos, saltar fases previas... Según lo vaya exigiendo cada niño y niña. La metodología para una iniciación musical correcta deberá tener en cuenta las bases de la Educación Infantil y respetar una serie de premisas como:

- Lograr una motivación adecuada.
- Dar sentido a las tareas a realizar.
- Establecer la distancia óptima entre lo que se sabe y lo que se propone como nuevo.
- Dar ayuda pedagógica necesaria y suficiente.
- Utilizar el error como ocasión de aprendizaje.
- Proporcionar experiencias con instrumentos musicales.

- Utilizar acciones bien organizadas que sigan un orden de prioridades para obtener un aprendizaje significativo.

Por su carácter globalizador, la etapa de Educación Infantil (que alcanza desde el nacimiento hasta los seis años) deberá realizarse y lograr un desarrollo paralelo y armónico en referencia a la iniciación matemática, musical y lingüística. Es necesario cuidar todo esto ya que se malogran muchos procesos mentales, nociones o conceptos matemáticos sólo por problemas en el lenguaje que se ha empleado. En conclusión creo que el maestro de escuela de música deberá conectar con todos los niños según la edad de éstos, puesto que en las escuelas de música por necesidades de matrícula o para preparación del instrumento escogido o recomendado para los alumnos se va a agrupaciones más amplias.

En todos los casos hay que tener en cuenta que el pensamiento del niño de Primaria es concreto y hay que adaptarse a ello; ya en etapas posteriores, durante la escolaridad, se verificará el paso de lo concreto a lo abstracto pudiendo emplearse entonces la pedagogía adecuada a la nueva etapa. Hemos de aprovechar las bases que no da los pedagogos y pedagogos musicales del siglo XX para establecer una metodología aglutinadora

adecuada a cada momento, edad y actividad. El siguiente apartado constituye una muestra de ello

V.5.b Bases para un modelo de enseñanza de la música.

La dificultad de la metodología estriba en que los niños no se escolarizan según edad de inicio a la música. De esta forma en una clase de primer curso de grado elemental se pueden encontrar alumnos de Primaria de 8 a 12 años, puesto que las pruebas de admisión de los conservatorios y escuelas matriculan al niño en cada curso dependiendo de su nivel de conocimientos.

En las escuelas de música la diferencia suele ser aún mayor puesto que en los cursos superiores del grado elemental confluyen estos alumnos con otros de etapa secundaria. Aunque las sociedades hacen lo posible por establecer grupos en función de la edad y realizar grupos de adultos. A veces los recursos del centro (profesorado disponible, aulas...) no hacen posible “hilar tan fino” como en los centros públicos. Y la metodología para llegar a todos los alumnos se complica y hace que sea muy difícil para el docente llegar a todos ellos. Así que los ejes apuntados en este apartado pueden ser un buen punto de partida en la difícil, pero bonita tarea de enseñar música.

Como decíamos, con edades superiores a la mayoría de edad la cuestión se sule pues las sociedades abren grupos de adultos al lenguaje musical cuyas expectativas ante la música son diferentes, la motivación y las ganas de entretenerse también y los procesos de pensamiento y razonamiento impiden muchas veces comprender los mecanismos musicales.

Para los grupos con mayor número de alumnos (que son los de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años) la metodología se aplica siguiendo los parámetros de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la Ley Valenciana de la Música y el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. Se hace mención a ella cuando se empieza a describir el currículo de las asignaturas de grado elemental. En el caso de la asignatura de conjunto:

“La pedagogía más actual, aplicada a nuestras enseñanzas elementales, conmina al tratamiento colegiado de la formación. La transversalidad y el equilibrio son palabras clave dentro de un diseño ... Esta asignatura conduce hacia la integración de materias, mientras permite la discriminación positiva, a medida que se

madura en las habilidades y contenidos, de todo aquello que resulta inherente a las enseñanzas musicales, dejando de lado lo que no lo es.”

En el lenguaje musical se incide sobre hacer ver a los alumnos y tener el profesor en consideración el proceso que supone la lectura y escritura musical lejos de la mecanización. Luego la metodología a seguir no será la repetición mecánica.

“En ningún caso debe entenderse la lectura y escritura de la música como forma de descodificación y codificación mecánicas, sino como realización de una serie de operaciones cifradas en el pensamiento y la memoria musicales que conducen a la interpretación.

De igual manera se hace hincapié aquí sobre la cuestión fundamental; tener en cuenta la etapa evolutiva del alumno y sus experiencias previas. Viene a resaltar lo que indicábamos: dotar de significado a los nuevos aprendizajes en conexión con otros ya presentes con los que puede mostrar relación. Esta es la base de la psicología cognitiva.

“La programación de los contenidos deberá tener en cuenta, sobre todo en los dos primeros años del grado elemental, los conocimientos y experiencias que el alumno posee como consecuencia de actividades anteriores y estará presidida por el intento de adaptación a las características propias de la etapa de maduración psicológica de los alumnos, para evitar así disfunciones de ritmo y de intensidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

En cuanto a la asignatura de coro no se enuncian pautas metodológicas a tener en cuenta.

Bajo mi punto de vista las enseñanzas musicales de tipo extraescolar debería también tener en cuenta el currículo de primaria. Será muy provechoso que las enseñanzas artísticas tendieran un puente con la escuela y no se aislen de lo que para el alumno es el 90% de sus experiencias diarias.

Dejar de lado aquellos conocimientos obtenidos en la escuela no parece una buena idea para lograr un conocimiento relacionado del alumno. A nuestro modo de ver los vínculos que

se establecen en el aprendizaje es lo que hace avanzar al alumno, lo que otorga significado a los contenidos.

El profesor de música de las escuelas de música y conservatorios debería conocer los métodos y el contenido que trabaja el maestro de música de la escuela primaria. Algún apunte sobre esta cuestión se vislumbra en los principios metodológicos del grado elemental.

“Debido a esta circunstancia y a la larga duración de la formación musical, el alumno se ve obligado a simultanear estos estudios con los de carácter general, es decir, parte de la educación primaria y de la secundaria obligatoria en sus tres ciclos. Conviene por tanto que los procesos de ambos tipos de enseñanza sigan los mismos principios de actividad constructiva como factor decisivo en la realización del aprendizaje, consecuencia lógica del protagonismo que el alumno adquiere en este sistema al modificar y reelaborar sus esquemas de conocimiento.”

A partir de aquí redacta sus principios metodológicos de tipo constructivista que inciden en la participación activa del niño como medio para la mejor asunción de los conceptos musicales y el desarrollo de su faceta creativa.

“ a) Adecuar los contenidos y su secuenciación al momento y situación del desarrollo evolutivo del niño y de la niña, de forma que el aprendizaje sea constructivo, progresivo y motivador. b) Motivar al alumno para el estudio de la música mediante su actividad y participación en el proceso, dándole el protagonismo que le corresponda en su propia formación musical. c) Respetar las peculiaridades de los alumnos, individual y colectivamente, facilitando así la convivencia en el seno del grupo y la colaboración, de forma que se eviten las discriminaciones de todo tipo. d) Utilizar procedimientos y recursos variados que estimulen la capacidad crítica y creativa del alumno mediante la aceptación del diálogo y las argumentaciones razonadas. e) Procurar que la asimilación de los contenidos conceptuales por parte del alumno se complete con la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales que propicien

su autonomía en el trabajo tanto para el momento presente como para el futuro. f) Facilitar a los alumnos el conocimiento y empleo del código convencional de expresión a la vez que la corrección y la exactitud en el uso del lenguaje, con el fin de que el aprendizaje y la comunicación sean efectivos. g) Ejercitar la creatividad del alumno, de modo que adquiriera estrategias propias de estudio y de realizaciones musicales con el fin de que pueda superar las dificultades que se le presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

También en el anexo I de dicha disposición legal se incide en las características evolutivas de cada alumno.

“La programación de los contenidos deberá tener en cuenta, sobre todo en los dos primeros años del grado elemental, los conocimientos y experiencias que el alumno posee como consecuencia de actividades anteriores y estará presidida por el intento de adaptación a las características propias de la etapa de maduración psicológica de los alumnos, para evitar así disfunciones de ritmo y de intensidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

Como hemos visto a lo largo de esta tesis la música por el hecho de ser un arte, incita a pensar en ella como un instrumento de creatividad a través de su lenguaje. Pero existen otros conocimientos de tipo matemático, lingüístico, motriz, ambiental... que están presentes en su naturaleza y que pueden aflorar como recursos para lograr una mayor significación de los conceptos musicales y de los propios de estas otras materias. Es esta relación curricular la que posiblemente establezca el punto de encuentro de escuela y conservatorio.

Hagamos pues un repaso más a fondo sobre los principios metodológicos que se apuntan en el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

“a) Adecuar los contenidos y su secuenciación al momento y situación del desarrollo evolutivo del niño y de la niña, de forma que el aprendizaje sea constructivo, progresivo y motivador. b) Motivar al alumno para el estudio de la música mediante su actividad y participación en el proceso, dándole el protagonismo que le corresponda en su propia formación musical. c) Respetar las

peculiaridades de los alumnos, individual y colectivamente, facilitando así la convivencia en el seno del grupo y la colaboración, de forma que se eviten las discriminaciones de todo tipo.

d) Utilizar procedimientos y recursos variados que estimulen la capacidad crítica y creativa del alumno mediante la aceptación del diálogo y las argumentaciones razonadas.

e) Procurar que la asimilación de los contenidos conceptuales por parte del alumno se complete con la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales que propicien su autonomía en el trabajo tanto para el momento presente como para el futuro.

f) Facilitar a los alumnos el conocimiento y empleo del código convencional de expresión a la vez que la corrección y la exactitud en el uso del lenguaje, con el fin de que el aprendizaje y la comunicación sean efectivos.

g) Ejercitar la creatividad del alumno, de modo que adquiera estrategias propias de estudio y de realizaciones musicales con el fin de que pueda superar las dificultades que se le presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Adecuación, motivación, fomento de la creatividad y autonomía son los ejes principales de estos principios metodológicos. También lo deben ser en el Decreto 111/2007 según se explica en el apartado de educación artística y se expresa de manera más concreta en los objetivos de etapa.

V.6 Investigaciones en el ámbito de la educación informal.

Igualmente la educación informal, que es la que recibimos a través de la familia, los amigos, los medios de comunicación...influye en el aprendizaje del alumno de primaria que estudia música en los conservatorios de grado elemental y escuelas de música de las sociedades musicales de la comunidad. Uno de estos ejemplos de educación informal lo da la televisión. La presencia de la música en ella es un fenómeno complejo en el que se ponen de manifiesto difusión de cultura e intereses económicos. Una investigadora de la Universitat Jaume I de Castellón ha analizado algo que en cierta manera tiene que ver con esta tesis, la música de los dibujos animados y series juveniles que ven nuestros alumnos de primaria. Podría parecer cuestión sin importancia si no fuera porque los conceptos trabajados en las aulas y el trabajo diario del profesor en audición y en la crítica musical se ven tocados por esta. Veamos de que manera.

V.6.a Implicaciones de la música en los programas de televisión infantil. (Un estudio de Amparo Porta).

El tratamiento de contenidos musicales puede verse también a nivel extracurricular. Un estudio reciente de Porta (2010) analiza la presencia de contenidos musicales en las series juveniles y dibujos animados que ven los niños con la intención de educar críticamente sobre ellos si concluyen sus cadencias si varia en la textura, si modula etc.... Con ello cuantifica la riqueza musical de estas composiciones y lo que da pie a valora si la música que inconscientemente reciben los alumnos es o no de calidad.

“Así, a la vista de todos los resultados obtenidos, y en base a los porcentajes mayoritarios encontrados, podríamos caracterizar la banda sonora de la programación infantil latinoamericana con una presencia alta de música (78% de la muestra) mayoritariamente popular (61%) que utiliza diferentes cadencias así como cierres no musicales (32% conclusiva, 26% cortada y 22% suspensiva), con variedad en la textura (34% homofónica y 38% monodía acompañada), básicamente instrumental, utilizada como fondo

(62%), de sonido electrónico (55,5%), ritmo binario (71,2%) y comienzo tético (59,2%). Sin modulación (66,1%) ni variación en la dinámica (73,4%) ni en la agógica (82,7%).”

Y ello al parecer generará cambios en el currículo.

“Todo ello, desde una mirada educativa que observa y cuestiona el entorno sonoro con intención de tener argumentos para modificar las políticas culturales en materia televisiva, resituar y dar valor lingüístico, comunicativo y patrimonial a la Música en la Educación y proponer modificaciones en los diseños curriculares presentes y futuros.”

Se trata pues de educar esa mirada crítica sobre la calidad de la música en los medios.

VI LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN PRIMARIA Y SU REPERCUSIÓN EN EL RESTO DE MATERIAS ESCOLARES. UN ESTUDIO DE CASO.

Durante el desarrollo de la tesis he visto confirmadas ciertas sospechas de transversalidad, que siempre había albergado. Se evidencia que el estudio de la música influye de manera intensa en todas las áreas del conocimiento. No hablo ya exclusivamente de las escuelas de música, sino de la asignatura como tal. Todas las áreas de formación y conocimiento se ven intensamente potenciadas. Si la música influye en el cerebro y con ello en la inteligencia, esto debe reflejarse en el rendimiento académico de los alumnos y por tanto en una mejora en las diversas áreas curriculares.

Aquí se presenta un caso concreto en el que se realiza un estudio de caso basado en la observación y análisis interno de aula: en la observación directa del alumnado de la etapa Primaria del CEIP Cervantes de Puerto de Sagunto en la asignatura de música. Se actúa pues en cuatro niveles:

1. Observación en el transcurso de la clase.
2. Análisis de las fichas y pruebas de evaluación.
3. Referencias de los tutores sobre cómo viven la música y la asignatura sus alumnos.
4. Comentarios de las familias sobre la evolución de sus hijos en música.

A este respecto se ha advertido en el aprendizaje de la música destrezas de otro tipo de materias como pueden ser las matemáticas, el lenguaje, el desarrollo motriz, la expresión plástica o conocimiento del medio.. Las materias en las que han destacado los alumnos son fundamentalmente lengua, educación física y matemáticas siendo importante también la mejora en el resto de asignaturas en primaria. Y como es lógico mucho mayor el rendimiento en música.

VI.1. Justificación del progreso en matemáticas.

En referencia a esta asignatura detectamos que el alumno cuando estudia música pone en funcionamiento conocimientos matemáticos mediante la utilización de medidas de duración, valor de las notas, combinaciones numéricas en los compases, la suma. Algunas de estas relaciones podemos verlas en las siguientes figuras.

La figura 69 muestra como el alumno identifica el nombre de la figura y su valor cuando lleva punto. De igual manera es capaz de encasillarla en compartimentos de iguales medidas el compás.

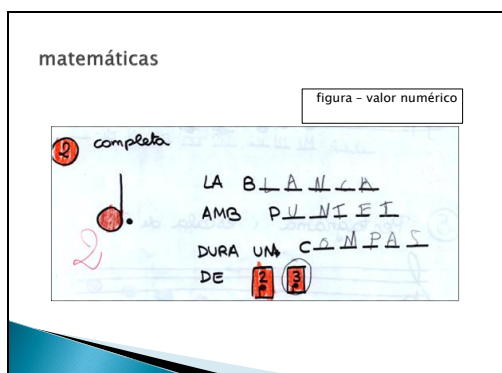


Figura 69. Relación figura – valor numérico. 2º primaria.

En la figura 70 podemos observar como el niño es capaz de sumar notas, es decir entender cada figura como un número y sumarlo mediante ligadura. A veces la relación es tanta que el alumno utiliza números en vez de figuras para indicar los resultados. El hecho de que practique sumas de esta manera refuerza los conceptos de operaciones básicas en matemáticas.

matemáticas

figura - valor numérico
suma de figuras (ligadura)
pulsaciones por compas

Examen 2º PRIMARIA

Figura 70. Suma de figuras. 2º primaria.

matemáticas

figura - valor numérico
suma de figuras
pulsaciones por compas

Examen 2º PRIMARIA

Figura 71. Pulsaciones por compas. 2º primaria.

El ejercicio de la figura 71 implica un doble razonamiento por parte del alumno primero debe adivinar cuánto vale cada figura después debe sumar los grupos y por último colorear aquellos


que suman 3 y por tanto rellenarían el compas de 3 por negra. Aquí además es alumno debe haber asimilado que el silencio aunque no suena tiene también valor.

De igual manera ocurre en el ejercicio de la parte superior de la imagen en el que el alumno debe asimilar el número de figuras que entran en cada compás y el valor de las dos corcheas como solo un tiempo. Introduce de manera temprana el concepto de mitad aunque en un primer momento opera con números enteros.

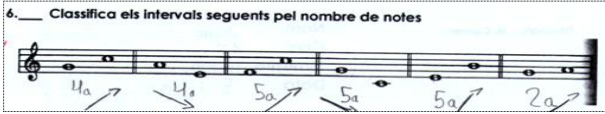
matemáticas

Intervalo- distancias siguiendo la serie

4. Relaciona cada intervalo amb la classificació correspondent



6. Classifica els intervals següents pel nombre de notes



Examen 4° PRIMARIA

Figura 72. Intervalo- distancias siguiendo la serie.

En la figura 72 observamos como el alumno de poner en práctica unidades de medida similares a las de longitud que

utiliza en el aula, al mismo tiempo que pone en juego la direccionalidad. El niño que maneja medidas de duración, compases, agrupación de notas, entiende y refuerza a su vez la división, la suma, la multiplicación, o la distribución espacial. Las matemáticas son necesarias para comprender la música, para la medida de los tiempos, la simbología de los compases o la ordenación o seriación de los sonidos.

Las matemáticas usan un código de transmisión abreviado, que en definitiva es un resumen cifrado e intencionado del lenguaje. El lenguaje emplea la escritura para propagarse en el tiempo y el espacio. Las matemáticas emplean el código numérico tal vez más antiguo que el de la lengua para fijar su sistemática y esto ha sido así desde los arameos hasta los mayas, pasando por la notación indo-árabe que es la que al final ha hecho fortuna tanto en occidente como en el oriente más lejano.

VI.2. Justificación del progreso en lengua.

Al analizar la influencia en el desarrollo y adquisición del lenguaje vemos que se refuerzan aspectos del funcionamiento semiótico del lenguaje: como el comportamiento de las frases, del texto musical, de las cadencias... Pero también de su conexión con la propia lengua: refuerza la división silábica, la

acentuación en las palabras, ayuda a superar problemas logopédicos, enriquece vocabulario específico y facilita la adquisición de los demás idiomas sin necesidad de traducción. Aplica lenguajes alternativos como los gestos Kodaly para interpretar mediante flauta, o lengua de signos a través de gestos asociados a canción. Esto se puede observar en las figuras.

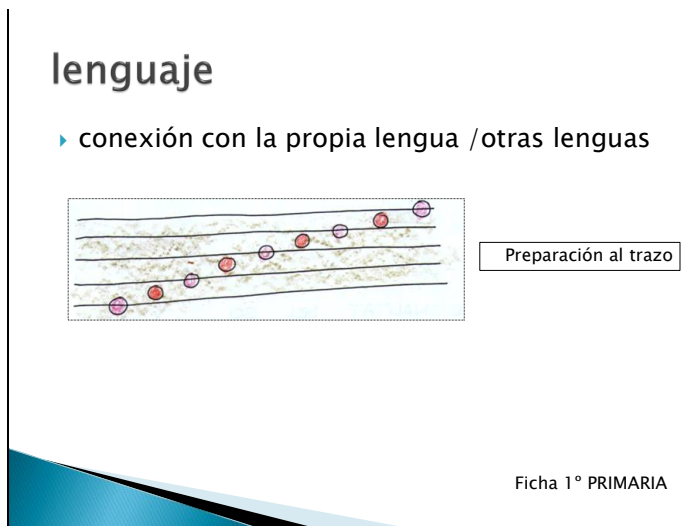


Figura 73. Preparación al trazo.

Las actividades del tipo de la figura 73 preparan al niño al trazo de las letras sobretodo las minúsculas que tienen forma redondeada de igual manera, al niño de que acaba de finalizar la etapa infantil y ha empleado la pauta Montessori o la doble línea le gusta la escritura repetida de las notas en el pentagrama (que en un primer momento suelen situarse en la nota fa o la por similitud con la pauta de escritura en el resto de asignaturas).

Este primer acercamiento no es musical sino gráfico y refuerza la lateralidad y el agarre correcto del lápiz. Es importante que el maestro de música también lo tenga en cuenta para enseñarlo también a través de su materia.

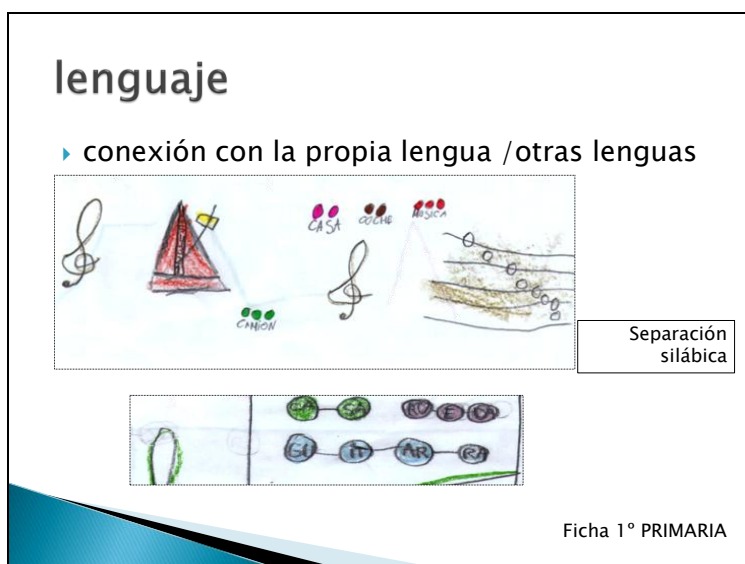


Figura 74. Separación silábica y ritmo.

En la figura anterior también se muestra una aplicación práctica de la pedagogía del la Orff Schulwerke con la aplicación del lenguaje al ritmo. Lo cual ayuda al niño a concebir la sílaba que le ayudará a articular y escribir mejor las palabras. Es un ejercicio muy utilizado en las aulas de logopedia en el tratamiento de niños con Trastornos Evolutivos del Lenguaje, dislexia, etc.

En esta figura se muestra como curiosamente la niña que realiza la ficha asume que la palabra es ritmo y dibuja el metrónomo que sirve para marcarlo. En la figura próxima la actividad se enriquece y los niños que ya han experimentado sobre las palabras se le ocurren formar frases (figura 75)

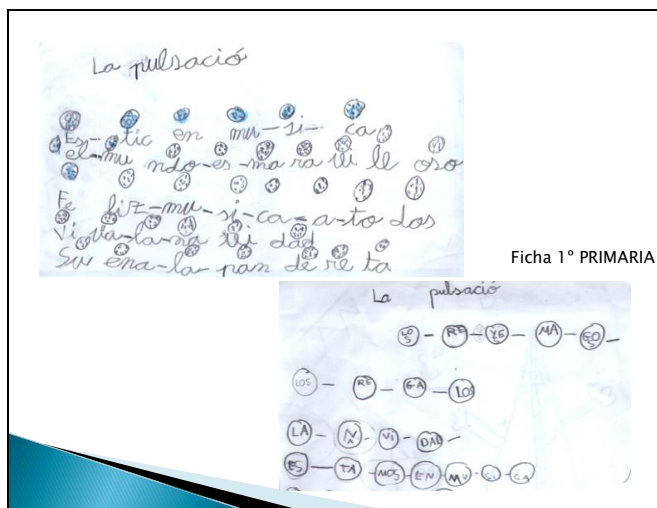


Figura 75. Separación silábica

La contribución de la música a la materia de lengua no se remite al avance en el conocimiento de la propia lengua, sino que además puede desarrollar vocabulario de otras (que impregnan la música como en la figura 76) o lenguajes alternativos con conexión a la lengua de signos si aplicamos metodología Wuytack y signamos las canciones.

Esto puede servir como una medida de integración del niño sordo en el aula de música.

MARIETA

MARIETA VOLA VOLA TU QUE PORTES CAMISOLA
SI M'ENSENYES EL CAMI DEL CEL ET DONARE PA I MEL

Aprendizaje de 2ª lengua sin traducción

Ficha 1º PRIMARIA

Vocabulario griego

Vocabulario italiano

Relaciona cada terme amb el seu significat

<i>allegro</i>	lent
<i>ritardando</i>	a temps
<i>adagio</i>	de ràpid a lent
<i>a tempo</i>	ràpid

Pentagrama pentacordo

Examen 3º PRIMARIA

Figura 76. Aprendizaje de 2ª lengua sin traducción.

lenguaje

Lenguajes alternativos

Gestos Kodaly

Gestos asociados a canción

Figura 77. Aprendizaje de lenguajes alternativos y de Lengua de Signos.

Mención aparte merecen los conocimientos implícitos de tipo semiótico que la música como lenguaje transmite. El más evidente es el vocabulario específico. El niño que empieza primaria se adentra en el conocimiento de cuatro lenguas: castellano, valenciano, inglés y música. El último implica además un lenguaje el musical, las otras tres pertenecen al lenguaje verbal.

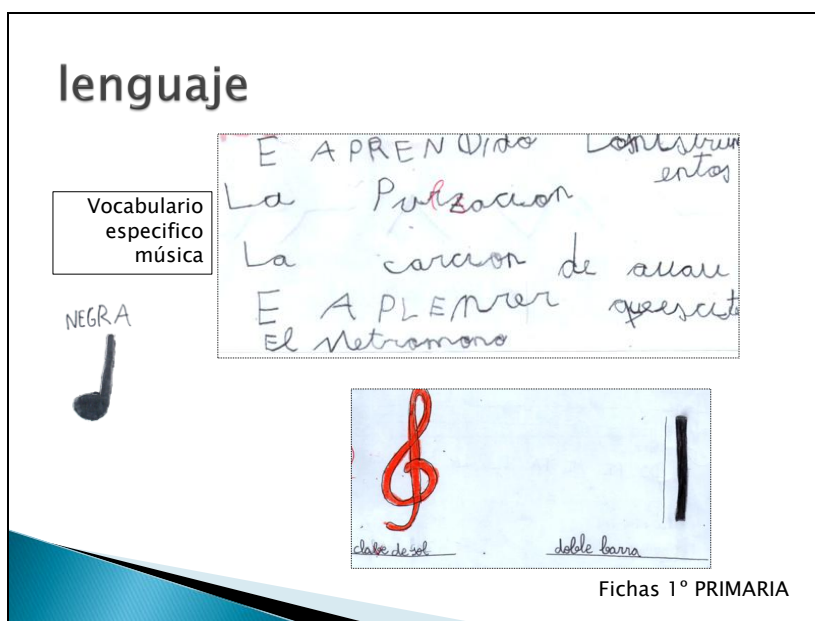


Figura 78. Vocabulario específico música.

Además de ese vocabulario específico, la música como lenguaje tiene una manera de funcionar al igual que el lenguaje verbal. Construye frases, pregunta, responde, realiza cesuras en su discurso, enfatiza y relaja, construye textos.... En las primeras

etapas el descubrimiento de la función semiótica musical puede ir acompañada del lenguaje verbal, al que en cierta manera es paralelo. Todo ello para que el niño llegue a conectar con lo que se intenta explicarle (la manera más fácil es la canción). Progresivamente el alumno o alumna lo irá integrando en sus esquemas de conocimiento y podrá discernir ese fluir textual de la música sin el apoyo del lenguaje.

Pregunta - respuesta

Ficha 1º PRIMARIA

Acentuación fuerte - débil

Examen 4º PRIMARIA

Figura 79. Funcionamiento semiótico del lenguaje.

En una primera impresión puede entenderse que la lengua sea una de las materias beneficiadas por el estudio de la música porque es un código expresivo parecido al musical, casi una especie de canción sin melodía. En ambas, se utiliza la voz

como instrumento de comunicación, aunque la intencionalidad sea diferente. Pero considerándolo de una manera amplia podríamos cuestionar si fue el habla lo que llevó al canto o el canto lo que dio lugar al habla. El canto se inclina hacia la función comunicativa básica que impone la supervivencia, probablemente algo parecido a lo que llamamos lengua utilizó el hombre primitivo para cazar en grupo y para prevenirse de los peligros avisando a los demás componentes de la familia, grupo o tribu. El pensamiento es sugerente del gesto al lenguaje, de este a la poesía y de ella al canto. Este parece ser el proceso lógico; es posible que esto haya sucedido así en todas las sociedades, desde las más primitivas a las más evolucionadas. De hecho algunas sociedades como el imperio tartesio, conservaba sus leyes en versos que podían cantarse (citado por los autores griegos que lo conocieron).

La lengua dirige la comunicación hacia un entendimiento positivista básico de la vida en común, las matemáticas para un conocimiento utilitario y la música directamente al mundo de las emociones. No es privilegio exclusivo sin embargo de esta porque también el lenguaje ya sea en su vertiente lírica o retórica (e incluso prosaica) puede llegar a emocionar. Sin embargo hay algo que distingue a los tres lenguajes comunicativos: hay que conocerlos todos para enseñar música. La lengua es el vehículo utilizado en las canciones, pero dejando

esto a parte también se utiliza para la comunicación con intencionalidad lectiva.



Figura 80. Diversos lenguajes en el aula de música: figuras, gestos, canciones y piezas instrumentales.

VI.3 Justificación del progreso en educación física.

Cuando nos centramos en el desarrollo motriz observamos cómo el alumno embellece estéticamente el movimiento a través de la danza, trabaja desplazamientos, ajusta movimiento a ritmo, controla el tono muscular, y desarrolla una motricidad extremadamente fina y coordinada en la interpretación instrumental.

motriz

- ▶ embellece estéticamente el movimiento a través de la danza, trabaja desplazamientos, ajusta movimiento a ritmo, controla el tono muscular...
- ▶ Canciones con gestos
- ▶ y desarrolla una motricidad extremadamente fina y coordinada en la interpretación instrumental

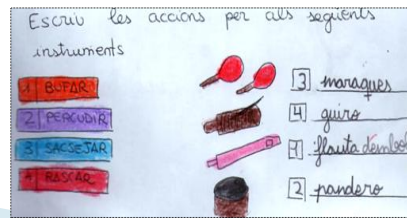


Figura 81. Acciones asociadas a instrumentos.

La competencia educación física se ve también favorablemente influenciada por la música. La relación entre música y educación física parece a simple vista menos evidente, que la que guarda con las matemáticas o la lengua.

Si un profesor le explica a un padre que su hijo va a mejorar el tono muscular por enseñarle música, probablemente muestre su asombro, o como mucho pensará en el fortalecimiento de los músculos faciales a través del canto o la musculatura de los brazos si toca la percusión. Parece un contrasentido que una materia de aprendizaje como la música, que se ejercita sentado o como mucho de pie, tenga que ver con otra que es el

movimiento en sí mismo. Sin embargo tras una observación más detenida la relación se encuentra fácilmente. Y es que la música se plasma a través de la danza, y esta es casi inseparable de la música. Pero esto no constituye una explicación aunque sea una relación más que evidente. La explicación profunda está como las demás expuestas en este trabajo.

Puede que haya necesidad de remontarse a la génesis del movimiento relacionado con la música ¿fue el gesto la primera operación humana inteligente con intención comunicativa? o ¿fue la voz humana? Tratar de dilucidarlo es complicado. Está claro que el gesto es una forma comunicativa sumamente arcaica. El ser humano al igual que sus parientes antropomorfos y el resto de los animales, se comunicó mediante gestos. Gestos parciales, gestos ejecutados con los músculos faciales, con los ojos, o bien movimientos que afectan a zonas determinadas del cuerpo y que también están en la génesis de la comunicación humana. Pero hay algo más, se dan también gestos corporales no parciales, gestos totales o sistémicos, que ejecutados con todo el cuerpo, perseguían la misma finalidad que los anteriores pero con una carga comunicativa más intensa: por ejemplo saltos que avisaban de un peligro, o señalaban algo demasiado lejos, saltos de alegría, o bien saltos que podían expresar deseos o emociones y que tienen mayor intensidad comunicativa. Esto nos lleva a plantearnos otra pregunta ¿Qué fue antes: la danza o las

canciones? ¿El baile o la música? Existen danzas de guerra, danzas de fiesta, danzas nupciales, al igual que hay canciones para idénticos eventos, en todas las culturas por muy primitivas que estas sean. Tal vez no pueda establecerse nunca con claridad la prioridad o la secuencia histórica adecuada, porque puede que todo tuviera lugar al mismo tiempo. Pero está claro que música y danza van intrínsecamente unidas y que la danza requiere un desarrollo adecuado de la motricidad general y la música un adecuado desarrollo de la motricidad fina. Practicar ambas conduce al desarrollo motor y este se sustenta en una adecuada educación física.

Si dejamos aparte la relación obvia entre la música y la danza y entre esta y una buena preparación física y nos centramos en el aprendizaje convencional de la música veremos como con la práctica de esta se fomenta el desarrollo físico. Esto es así porque se han de interiorizar los movimientos o más generalmente las destrezas necesarias para tocar un instrumento de cualquier familia incluyendo a la voz como instrumento. Aprender a respirar rítmicamente, y llevar el compás pone de manifiesto la relación entre la música y los desencadenantes primeros del movimiento. Es evidente que cualquiera que estudia un instrumento musical, enseguida y de una manera involuntaria comienza llevar el ritmo con un pie, o cualquier otra parte del cuerpo mientras ejecuta su partitura. Todos los

profesores han notado alguna vez que tocando un instrumento un alumno que esté sentado, empieza a percutir con el pie en el suelo para llevar el ritmo. Puede que lo haga casi imperceptiblemente, de una manera casi refleja.

El cuerpo se mueve con la música, la música desencadena el movimiento y compositores como Tchaikovsky o Delibes supieron aprovechar esta relación, al haber compuesto una serie de ballets que han impresionado a varias generaciones. Conviene hacer una reflexión sobre el desarrollo psicomotriz del niño que tan influyente es en la educación física escolar. La psicomotricidad puede considerarse como uno de los temas a tratar desde la psicología referida a una de las formas de adaptación del individuo al mundo exterior y en esto mantiene una estrecha relación con la imagen corporal. La psicomotricidad investiga el papel de movimiento en la organización psicológica general estableciendo las conexiones de la psicología con la neurofisiología. La motricidad pone el acento en el dominio que adquiere el individuo en las posiciones y desplazamientos de su cuerpo, estudia la coordinación motriz, el ajuste postural, el equilibrio y en resumen todas las habilidades motoras.

Los movimientos además de constituir una condición fundamental e inherente a la propia vida (recuérdese como el recién nacido comienza a diferenciarse de su madre en cuanto el movimiento le permite explorar y conocer el espacio exterior) permiten el desarrollo de esta a lo largo de toda ella y por medio del apropiado adiestramiento la adquisición de aprendizajes superiores. La actividad motriz es pues trascendental para el conocimiento al inicio de la vida y luego cuando el conocimiento ya está establecido, ser empleado para la consecución de nuevos logros y metas. Conforme la actividad motriz se intensifica y perfecciona la potencia intelectual se acrecienta de manera asombrosa.

Los siete primeros años de la vida de un niño son decisivos para su desarrollo. El niño en su carga genética lleva el germen del movimiento, esa carga genética hace que el niño patalee en su cuna de manera inconsciente. Llegará el día en que puesto boca abajo saldrá gateando y descubrirá el mundo. De esa manera adquiere las habilidades motoras básicas que quedarán establecidas para toda su vida. De la evolución céfalo-caudal pasará a la distal y esas habilidades pueden ser fomentadas por el aprendizaje musical. La digitalización con los instrumentos ya sean flauta, clarinete, trompeta... o instrumentos de cuerda le llevan rápidamente a una depuración de la motricidad fina y de

todas las actividades de coordinación motriz gruesa y fina, óculo-manual, visomotora, oculo-pédica o coordinación vocal.

Con la interiorización del acento y el pulso, se adquiere y perfecciona el ritmo, esencia de la música, ya sea con palmadas, con los pies, chasqueando los dedos, caminando, o percutiendo una pandereta. La importancia del ritmo es decisiva al principio del aprendizaje de la música. Si hacemos abstracción y consideramos el ritmo en un sentido amplio, todas las actividades escolares se mejoran con él de una u otra manera. El ritmo es un desencadenante del orden y en cierto modo de la actividad creadora. Todo en nuestro universo se sujeta a unos ritmos, ritmos biológicos, ritmo en las estaciones... Al ser consciente de sus ritmos el niño logra una primera organización interna que será esencial para su vida presente y futura y que incidirá de una manera decisiva en su formación. La música constituye un excelente vehículo para la adquisición del ritmo, porque a través de la práctica kinestésica el alumno lo interiorizará y empleará en todas sus experiencias vitales: hábitos de estudio y estrategias de comportamiento en la escuela.

La música pues ayuda al desarrollo de la psicomotricidad: la atención del niño se canaliza a través de la canción y su ritmo actuando como desencadenante de movimientos corporales y con ellos la coordinación se desarrolla. La repetición y el ejercicio desarrollan experiencias motrices que una vez

adquiridas se van aplicando a nuevas situaciones musicales logrando una construcción significativa. Todo lo cual se traduce en una mejora del equilibrio y un aumento de la capacidad de concentración y relajación.

VI.4. Justificación del progreso en Conocimiento del Medio.

En la materia de conocimiento del medio se aprenden cuestiones que conectan con este directamente; como canciones sobre animales, partes del cuerpo... Pero también las propias de un conocimiento cultural específico de la música, las costumbres de los pueblos en cuanto a canciones, danzas o la historia de la música. Esto puede verse en las siguientes figuras.

Conocimiento del Medio

- ▶ conectan con este directamente
 - (canciones sobre animales, partes del cuerpo...
- ▶ conocimiento cultural específico de la música
 - Las costumbres de los pueblos en cuanto a canciones, danzas,...)
 - Historia de la música.



EL BALL DE LA CIVADA

El ball de la civada
és un ball de cançons
que es molt bonic.
El ball de la civada
és un ball de cançons
que es molt bonic.

El ball de la civada
és un ball de cançons
que es molt bonic.
El ball de la civada
és un ball de cançons
que es molt bonic.

- Traducció: Institut
de Recerca i Innovació
Tecnològica, Barcelona,
2014

1. cançons
2. cançons
3. cançons
4. cançons
5. cançons

Figura 82. Conocimiento de fases de siembra a través de la canción.

En la imagen anterior podemos ver una de las canciones populares que se utilizan en la escuela: “El ball de la civada”. Tomándola como ejemplo podemos darnos cuenta como con este tipo de canciones el niño aprende oficios, (en este caso agricultor), las actividades que se deben realizar (las acciones que el agricultor debe hacer para llegar a hacer el pan) o incluso la transmisión de una cultura del esfuerzo y el trabajo (“treballem treballem que la civada...”).

Existen infinidad de canciones para cubrir los contenidos de conocimiento del medio para la etapa.

- Canciones sobre cada una de las estaciones (pra pre prim la primavera, sol solet, plou i fa sol, l’arc de Sant Martí..)
- Canciones de animales (l’elefant, el delfin, la jirafa margarita, la tortuga, escarabat bum bum...) de oficios (Verde, verde, habia un bombero...),
- Canciones de objetos (les tissores, una cuchara...)
- Canciones de alimentos,
- Canciones de fiestas (Jaume I, la castanyera, campana sobre campana, ara arriba carnestoltes...)
- Canciones del cuerpo (Joan Petit, Gusto en saludarte, Dos orejas...)
- Canciones de personajes (John Brown, pirata patapalo, el dinosaure...),

Cada una de ellas sirve para transmitir implícitamente estos contenidos, pero también valores. A la vez que refuerza el canto, otros lenguajes o la danza.

conocimiento del medio

► conocimiento cultural específico de la música

Escribí un resumen de la vida del compositor Johannes Brahms

Nació en Hamburgo el 7 de mayo de 1833 y murió en Viena el 3 de abril de 1897. Fue un pianista y compositor alemán de música clásica del romanticismo. Dio recitales de piano en público pero no tuvo el éxito deseado. En 1867 se instaló en Viena por completo a la * [MI] [DO] [SI]

Examen 4° PRIMARIA

Figura 83. Biografía sobre compositores. 4° primaria.

Igualmente el alumno puede aprender contextos históricos y disposiciones geográficas a través de la audición que le lleven a un conocimiento de los compositores y las épocas en las que vivieron o de las culturas de otros pueblos. Igualmente se pueden reforzar los conocimientos del arte prehistórico, desde la etapa de 3° de primaria ofreciendo a los niños imágenes de instrumentos fabricados con huesos de animales troncos... o del origen de la escritura musical mostrando imágenes de neumas griegos o romanos. Ya que no es posible ofrecer al alumno ejemplos de audiciones anteriores a la edad media. A partir de

esta etapa una coordinación conjunta con los tutores posibilitara la adecuación de los contenidos respecto a la programación de conocimiento del medio desarrollando a través de la música estos contenidos.



Figura 84. Proyecto de compositores. CEIP Cervantes.

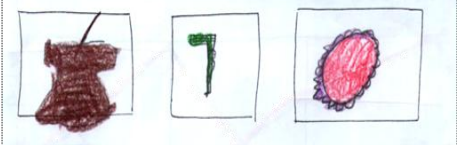
Igualmente en el aula de música primaria se desarrolla el conocimiento del medio más específico cuando se estudian instrumentos, sus familias, sus agrupaciones,... Se trata de un conocimiento del medio cultural que pone al alumno en situación de vivencia y no de conocimiento teórico, pues no solo a través de nuestra asignatura conoce el arte sino que además se pone en situación de vivirla. Manipula instrumentos, asiste a conciertos, participa en las fiestas mediante la danza, el canto o la interpretación... es decir reproduce la vida cultural y artística

de su localidad o comunidad a menor escala. Con lo que realiza un conocimiento práctico del medio cultural.

conocimiento del medio

instrumentos

Dibuixa els 3 instruments de la cançó



Ficha 2º PRIMARIA

Geografía

1 FLAMENCA	2 VENECIANA	3 ROMANA	4 ESPANYOLA
• Josquin Despres	1		• Orlando di Lasso
• Andrea Gabrieli	2		• Giovanni Gabrieli
• Mateu Fletxa	4		• Juan del Encina
• Adrian Willaert	2		• G.P. Palestrina

Examen 6º PRIMARIA

Figura 85. Instrumentos para tradiciones populares

Como decíamos el niño reproduce en el aula de música la vida cultural de su entorno más próximo y de esta manera la comprende, pero también desde la escuela se le enseña a donde encontrar esa oferta cultural y a disfrutar de ella, para en un futuro ser participe como publico en ese entorno social. Las audiciones musicales adaptadas para escolares constituyen una gran herramienta para los escolares que a la vez que refuerzan contenidos musicales los incluye en un determinado contexto. Nuestra comunidad además cuenta con la ventaja de ofrecer unas audiciones de excelentísima calidad.



**Figura 86, Durante una audición en el Palau de les Arts
Reina Sofia.**

VI.5 Justificación del progreso en plástica.

Y en lo referido a la expresión plástica, desde luego que facilita su concentración en el dibujo o la combinación de colores a través de la audición. Así como la elaboración de instrumentos con materiales de desecho. Pero también en el aula de música aprende sobre la vinculación de estas dos artes: pintura y música.

A través del análisis de cuadros e imágenes se pueden mostrar instrumentos, situaciones de ensayo, concierto...Algunos ejemplos los podemos encontrar en obras como: El salón de baile en Arles de Vincent van Gogh, L'orchestre de l'Opéra de Edgar Degas, La classe de danse de Edgar Degas, El flautista de

Sigismondo Coccapani, Guitarra con clarinete de Juan Gris. ... De igual manera la música facilita el desarrollo de la creatividad plástica con su audición pues sugiere al niño formas, colores, disposiciones y le hace recrearse en la tarea de manera relajada e imaginativa.



Figura 87. Dibujo libre 2º primaria ante la audición: Danza China de la obra El Cascañueces. Tchaikovsky.

Estos son algunos de los dibujos que los alumnos de 2º del CEIP Cervantes realizaron para la audición de una obra. Esta actividad puede hacerse tanto de manera dirigida para favorecer la audición activa sobre algún aspecto música: cualidades del sonido, instrumentos que suenan... como de recurso de relajación en los momentos de vuelta a la calma tras una jornada de intensa carga lectiva



Figura 88. Dibujo libre 2º primaria ante la audición: Danza China. Cascanueces. Tchaikovsky



Figura 89. Dibujo libre 2º primaria ante la audición: Danza China. Cascanueces. Tchaikovsky

Otra manera de conseguir objetivos pertenecientes a la plástica a través de la asignatura de música es mediante la creación de instrumentos con diversos materiales: cartón, gomas, telas, papeles de colores, etc... De esta manera el alumno/a a la vez que descubre la morfología y características del instrumento y las posibilidades para hacerlo sonar (si es posible) pone en funcionamiento su habilidad plástica en la construcción, las combinaciones de colores, diferentes texturas, diseño, y creatividad plásticas. En las siguientes imágenes se muestran algunos ejemplos.



Figura 90. Instrumentos de percusión realizados con material de desecho.



Figura 91. Maquetas de instrumento realizadas por alumnos de 4º.

En este caso no se aplican cualidades sonoras pero si de las diferentes partes del instrumento: teclado, caja de resonancia... Con la reflexión en grupo el alumno comenta las dificultades que le han surgido en la construcción y valora a su vez las dificultades que debe ser realizarlo para un luthier. Algunos de los alumnos que realizaron estos instrumentos crearon a su vez carteles con el nombre de estos y las familias a las que pertenecían. De manera espontanea también hicieron carteles de “no tocar” por valorarlos como de un uso delicado y especial, no solo por ser sus propias creaciones sino también por representar ese valor especial y mágico que se les otorga a los instrumentos. Y que se ha podido comprobar cuando las exposiciones en el aula de música han contenido instrumentos reales (aunque en

desuso) que han sido aportados por los alumnos: algún violín, castañuelas, armónicas...



Figura 92. Maquetas de instrumento realizadas por alumnos de 4º

La música es motivo principal del desarrollo de estas clases: el dibujo de instrumentos, la confección de los mismos con los materiales más variados han sido en ocasiones el “motor” de una sesión.

De la misma manera que los materiales le son conocidos al alumno también le son conocidos los procedimientos de fabricación de su instrumento en particular y muchos de ellos adquieren conocimientos de luthiers o al menos el instrumental y las técnicas que manejan, barnices etc. En el caso del alumno que estudia música a nivel extraescolar es también trabajado como parte de su clases y por su curiosidad sobre el instrumento

que toca las técnicas de embutición y conformación de metales, procedimientos de ajuste para el engarzado de piezas, ingenios para la articulación de las llaves, pistones,... De igual manera conoce prácticamente aparatos como el metrónomo (para medir las pulsaciones) o afinadores (el diapasón o el electrónico) y en fin todo un mundo muy rico de procedimientos y técnicas. Esto es provocado por la elección y compra del instrumento, ya que la adquisición de un instrumento musical (algunos de ellos de elevado coste) hacen que el niño se interese por todos los detalles. De igual manera esto hace participar a toda la familia en lo que supone la elección del instrumento por el alumno.

Han sido pues estas las bases de nuestro trabajo de tesis: cuales son las materias en las que la música tiene una influencia a nivel escolar, y como los alumnos que dedican mayor tiempo a estudiarla fuera de la escuela y profundizan en su lenguaje (los alumnos de conservatorio y escuelas de las sociedades musicales) obtienen una mayor repercusión y rendimiento académico. Comenzamos analizando el estado de la cuestión respecto a nuestra materia de investigación: el rendimiento académico, en él fijamos las teorías generales que lo tratan y también las específicas de la música además de los estudios que se han hecho sobre la situación de rendimiento escolar en España y más concretamente en la Comunidad Valenciana.

Un primer acercamiento a un ejemplo concreto de investigación sobre el rendimiento académico de los alumnos que estudian música lo constituyó el precedente del trabajo de investigación realizado en Sagunto. Tras ello fijamos la metodología que ha guiado la investigación a lo largo de este trabajo que lleva por título “El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico – musicales en la Comunidad Valenciana”. Fijamos con ella el procedimiento de investigación basado en el método de investigación psicológico, de tipo hipotético- deductivo con gran presencia del estudio de caso, analizamos la muestra en sus contextos y reflejamos los resultados obtenidos como consecuencia de la participación de cerca de una veintena de colegios valenciano. Para ello visualizamos gráficas y tablas que relacionaban las calificaciones de los alumnos-músico en las diferentes asignaturas y las observaciones de sus profesores.

A esto siguieron las referencias sobre el desarrollo del niño como elemento de estudio en la muestra su desarrollo y la influencia de la música en el desarrollo de la inteligencia. En el siguiente estadio vendría un análisis de los centros que imparten educación musical en la infancia: la escuela primaria y las escuelas de música y conservatorios. Un análisis de sus currículos nos daría una idea del tratamiento que se le da a la educación musical en las primeras etapas. Como influye

igualmente otros medios de educación informal, como tratan las competencias y como se pueden buscar puntos de encuentro.

Para finalizar y como consecuencia de este análisis se pondría de manifiesto un estudio de caso (siendo un ejemplo concreto) que tendría que ver con la relación de la música y el resto de materias.

VII CONCLUSIONES.

La música en el sistema educativo debe ocupar un papel destacado por su interés en sí como lenguaje, por su papel esencial como transmisor de cultura y por el beneficio que reporta al desarrollo evolutivo de los alumnos. La música debe tener una amplia representación por la repercusión positiva que tiene en otras materias que el alumnado cursa en la escuela.

La presente tesis avala que los estudios en las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales comportaban una mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos y por tanto de su inteligencia en las diferentes áreas: música, lenguaje, matemáticas... La música contiene habilidades que están presentes en las diferentes materias escolares y por tanto, si somos conscientes de ello, podemos facilitar el acceso de los alumnos a contenidos globalizados. Como se indicaba en capítulos anteriores la música es una materia que forma parte natural del desarrollo evolutivo que pone en marcha un esfuerzo mental añadido, porque desemboca siempre en actividades mentales que exigen un alto grado de abstracción y que implican el desarrollo de actividades de tipo matemático, lingüístico,...

Por otro lado se confirma que los alumnos que estudian música, al dedicar más tiempo de su horario a este arte, están más en contacto con los contenidos comunes a sus materias escolares

con lo cual mejoran su rendimiento académico. Por tanto la música tiene un alto significado educativo y es necesario que el número de horas de docencia que se le dedica sea ampliado o reorientado de manera eficiente.

Los paralelismos más importantes son los siguientes. Evidenciamos que la música, es un lenguaje, un lenguaje emocional si se quiere, pero que participa de todas las características de un sistema. Por lo tanto leer e interpretar los símbolos de la lengua hablada/escrita, sus reglas gramaticales y ortográficas le será sumamente fácil a quienes tienen avanzado su conocimiento. En la notación gramatical los símbolos escritos se convierten en palabras de las que conoce su significado y con las que construye su conocimiento. En la notación musical los símbolos escritos se convierten en sonidos que remueven sus emociones y se traducen en sentimientos que dependen de las vivencias y conocimientos que tenga adquiridos hasta la fecha y que podrá explicar con palabras porque los dos lenguajes tienen esa frontera. Es evidente que aprender una lengua tiene una componente musical. Incluso si no sabemos nada del idioma podremos distinguir si un hablante es francés, inglés, alemán, árabe, etc., porque todos esos idiomas tiene un sonido, una música especial que nosotros distinguiremos con una sola vez que escuchemos hablar en ellos y con mucha más razón lo hará un músico entrenado al estar preparado para distinguir matices. Por lo tanto no es disparatado concluir que un niño con

conocimientos musicales enfocará con ventaja el estudio de cualquier lengua/idioma.

En cuanto a matemáticas el niño realiza al estudiar música, sencillas pero precisas operaciones matemáticas que tienen que ver con el ritmo, los tiempos, los compases etc. En el área de educación física el niño estudiante de Escuelas de Música y en general el niño estudiante de la Música de primaria, desarrollará grupos musculares importantes. En el área de plástica, desde luego que facilita su concentración en el dibujo o la combinación de colores a través de la audición. Así como la elaboración de instrumentos con materiales de desecho. En el área de conocimiento del medio se aprenden cuestiones que conectan con este directamente como canciones sobre animales, partes del cuerpo... Pero también las propias de un conocimiento cultural específico de la música, las costumbres de los pueblos en cuanto a canciones, danzas o la historia de la música. El área de música se ve favorecida por los estudios en Escuelas de Música puesto que complementan la formación del niño, ya que al enfoque que su escuela de música plantea, se añade el de la enseñanza reglada, pero veámoslo en detalle:

En las Escuelas de Música se dirige la formación del estudiante de tal forma que los contenidos quedan un tanto supeditados a la práctica del instrumento elegido: Notación musical, solfeo, lectura e interpretación de partituras, coro, dirección de bandas /

orquesta, composición. Sin embargo en la en la Escuela reglada los estudios de Música queda planteados.

Como observa ambos enfoques se complementan aunque en el último caso se aborda la materia de una forma cultural más amplia. Dicho enfoque logra interesar profundamente al alumno y no por uno sino por varios motivos. El primero porque ya sabe de lo que le hablan conoce la materia y le gusta, queda así anulado el que podíamos llamar efecto “sorpresa”, es decir encontrarse ante una materia nueva de la que nada ha oído y que a veces por causas incluso ajenas a sus propias condiciones para el aprendizaje puede originar un rechazo de dicha materia, bien por su dificultad inherente, por ser contraria a sus gustos lo que puede llevarle al cansancio o al aburrimiento. El segundo de ellos porque siente que aprende cosas que necesitaba saber, sabe de lo que le están hablando y percibe que está aprendiendo cosas útiles para su “oficio”. Y el tercer motivo porque se siente valorado por sus compañeros que enseguida se dan cuenta que destaca en la materia, cosa que aumenta en él su autoestima lo que lleva al deseo de aprender más cosas para consolidar las diferencias.

En la Comunidad Valenciana son muchas las poblaciones con jóvenes alumnos deseosos de iniciarse en el mundo de la música, padres interesados en ello, sociedades musicales que

actúan como verdaderos conservatorios (empleo esta palabra en su sentido amplio) de ser los depositarios de tradiciones y costumbres que deben mantenerse y potenciarse: las bandas de música, el empleo de los instrumentos musicales autóctonos y en definitiva todo lo que integra la personalidad y el temperamento cultural de un pueblo. Fuera de la Comunidad Valenciana, a las diferentes autonomías que conforman el territorio nacional les son aplicables las condiciones y resultados del estudio en la medida que los intereses musicales y culturales sean coincidentes con ella. Podríamos hacer extensible las conclusiones del estudio a cuantas comunidades puedan sentir la compatibilidad de lo que aquí se ha expuesto con sus propios intereses.

El método utilizado es empírico, está basado en un análisis de las personas y del entorno donde se desarrollan actividades docentes que pueden llegar a encontrar un camino común. Estamos además en un periodo de cambio de planes de estudio a nivel universitario y de introducción de la nueva ley LOE. Ante tales retos, nuestro trabajo propone una nueva mirada a la enseñanza artística y musical de carácter voluntario, extracurricular, como un elemento válido de apoyo a los resultados y a las competencias que se persiguen en la educación reglada.

VIII BIBLIOGRAFIA

Adam Ferrero, B. (1992) *Mil Músicos valencianos*. Valencia. Instituto Alfonso el Magnánimo.

Aliferis, J. (1954) *Music achievement test manual, college entrance level*. University of Minnesota Press.

Alonso Brull, V. (2004) *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.

Aranda, R. (2008) *Atención temprana en educación infantil*. Wolters Kluwer.

Badenes, G y otros. (1992) *Historia de la música de la Comunidad Valenciana*. Valencia. Prensa Valenciana.

Barceló Verdú, J. (1974) *Homenaje a la música festera*. .Torrente. Selegraf.

Benítez, M. y otros (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Disponible en: www.unne.edu.ar

Benso Calvo, M^a C. y Pereira Domínguez, (2003) *El profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense. Ed. Aurea.

Bentley, A. (1966) *Musical Ability in Children and its Measurement*. Harrap. London.

Blasco, F. J. (1896) *La música en Valencia apuntes históricos*. Alicante. Imp. Sirvent y Sánchez.

Blakemore, S. (2009) *Entrena tu cerebro, cambia tu mente*. Entrevista de Eduard Punset TVE . Programa redes.

Botella Nicolás, A.M. (2006) *Música e interculturalidad*. Comunicación del congreso internacional de educación intercultural. En http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/37.%20A.M.pdf

Bricklin, B. Y Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México. Pax-México.

Bullock, W.J. (1971). *Construction and evaluation of a test of musico-aesthetic attitude*. Florida State University.

Calaf, R (2006) *La voz del artista, el silencio de la obra y el relato de la exposición*. IBER

Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.

Cascón, I. (2000) *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En

<http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>

Catalan, T (1998) *La música y los niños. Los niños y la música*". Revista "in-fan-cia", N° 48 marzo-abril.

Catalan, T (2003) *El sistema como necesidad en la creación musical. Revista Nassarre, Vol.19. Num. 2403. Zaragoza.*

Cattell, R. (1972) *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona. Fontanella.

Climent, J. (1989) *Historia de la Música Valenciana*. Valencia. Rivera Mota.

Chapi, M.A. y otros (2009) *Música 3 quadern d'activitats*. Tándem Edicions.

Chapi, M.A y otros (2009) *Música 4 quadern d'activitats*. Tándem Edicions.

Chapi, M.A y otros (2009) *Música 5 quadern d'activitats*. Tándem Edicions.

Chicote, A. y otros (2009) *Música 6 quadern d'activitats*. Tándem Edicions.

Chikahisa S y otros (2006). *Exposure to music in the perinatal period enhances learning performance and alters BDNF/TrkB signaling in mice as adults*. Behavioural Brain Research 169, 312–319.

Colwell, R. (2006) *MENC handbook of musical cognition and development*. New York. Oxford University Press.

Colwell, R y Wing, L.A (2004) *An Orientation to Music Education: Structural Knowledge for Music Teaching*. Prentice Hall.

Cominetti, R y Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series.

Conselleria de Educaci3n.(2006) *Evaluaci3n diagnostica censal*.

En

http://www.edu.gva.es/EVA/docs/calidad/formacio/evaluacion_diagnostica.pdf

Conselleria de Educaci3n.(2006) *Red de centros de calidad de la Conselleria de Educaci3n. Generalitat Valenciana*.
<http://www.edu.gva.es/eva/es/calidad.htm>.

Conselleria de Educaci3n.(2005) *Orden de 22 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educaci3n y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantaci3n de sistemas de gesti3n de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana*.

Conselleria de Educaci3n (2005). *Danny and Daddy n3meros: Resoluci3 de problemes*

Conselleria de Educació (2005) *Danny and Daddy imagina: Expressió escrita*

Conselleria de Educació (2005) *Danny and Daddy Drawing and Singing*

Conselleria de Educació.(2010) *Orden 59/2010, de 2 de junio, de la Conselleria de Educació, por la que se regula la mención honorífica y la convocatoria de los premios extraordinarios al rendimiento académico de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana a partir del curso 2009-2010*

Conselleria de Educació (2007). *Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.*

Conselleria de Educació (2001). *Decreto 132/2001, de 26 de julio 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas*

Convención sobre los Derechos del Niño (1990)

Cucó, J y otros. (1993) *Músicos y festeros valencianos*. Valencia. Generalitat Valenciana.

Davidoff, L. (1989) *Introducción a la Psicología*. Ed. McGraw-Hill.

De la Calle, R (2001) *John Dewey: experiencia estética y experiencia crítica*. Institució Alfonso el Magnánimo. Valencia.

De la Calle, R (2007) *Gusto, Belleza y Arte Doce ensayos sobre historia de las Ideas Estéticas*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Salamanca. Salamanca.

Deyries, B y otros (1985). *Historia de la música, en cómics*. Barcelona. Círculo de Lectores, S.A.

Diaz, M. (2004) *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación*. Revista Complutense de Investigación Musical. Volumen1 numero2.

Domingo, Josep. (2004) *Música 1r de primària*. (Valencià)Ed. Marjal-grupo edebè.

Ducajú, M (2008) *Los alumnos valencianos de 2º de Primaria mejoran su conocimiento en matemáticas y lengua desde 2006* Noticia para el diario Levante.

Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company – a Prentice-Hall Division.

Edel Navarro, R (2003) *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE - Revista Electrónica

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
En <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*,
Milton Keynes, Open University Press.

Erikson, E. (2000) *El ciclo vital completado*, Barcelona:
Ediciones Paidós Ibérica

Fontestad Piles, A. (2006) *El Conservatorio de Música de
Valencia antecedentes fundación y primera etapa (1879-1910)*

Gallego García, C. (2002) *Globalización en educación infantil
con la música*. Filomúsica. Nº 27

Garaigordobil, M. (1999) *Evaluación del desarrollo psicomotor
y sus relaciones con la inteligencia verbal y no verbal*. RIDEP

García Asensio, E y otros. (1998) *Un siglo de música en la
Comunidad Valenciana*. Valencia .Unidad Editorial. Editora de
medios de Valencia Alicante y Castellón.

García-Hoz Rosales, V.(1994) *Problemas y métodos de
investigación en educación personalizada*. Ediciones Rialp

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las
inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.

Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.

Gómez-Pardo Gabaldón, M.E (2010) *nuevos escenarios educativos para el desarrollo de competencias en los Conservatorios profesionales* Actas del 1er Congreso Investigación en Música Valencia 2010.

Gordon.G (1986) *Primary measures of music audiation. A music aptitude test for kindergarten and primay grade children* . Chicago. GIA Publications

Grout, D. Pallisca, C. (2001) *Historia de la música occidental*. Madrid. Alianza.

Hubert, Ch. (1909) *Education through music*. Farnsworth

Huerta, R.(2010) *Investigación por Estudios de Caso en el Aula de Música*. Ponencia realizada para el 1er CIM Valencia 2010.

Hurtado, J (2010) *Los conciertos didácticos o la pluridimensionalidad de la educación musical: análisis comparativo de tres estudios de caso* Actas del 1er Congreso Investigación en Música Valencia 2010.

Hurtado, J (2003) *Muchas leyes y pocas notas. Reflexiones de un maestro*. Revista Eufonía: Didáctica de la Música. Barcelona. España.

Hurtado, J (2009) *Escenarios de Innovación. Educación y cultura común*. Ed. Germania

Instituto de Evaluación del MEC.(2009) *Panorama de la educación* Indicadores de la OCDE 2009. Informe español. Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación del MEC (2007) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Ministerio de Educación.

Jiménez, M (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad.

Juanola, R (2002) *Els valors de l'Art en l'Ensenyament*. PUV. Valencia

Kwalwasser, J y Ruch, G.M. (1961) *Kwalwasser-Ruch test of musical accomplishment for grades IV-XII*. Bureau of Educational Research and Service, State University of Iowa

López-Chavarri Andujar, E. (1979) *Cien años de historia del Conservatorio de Valencia*. Valencia. Publicaciones del Conservatorio Superior de Música y Escuela de Arte Dramático de Valencia.

López-Chavarri Andujar, E. (1985) *Breviario de Historia de la Música Valenciana*. Valencia. Piles.

Lorenzo de Reizábal A.(2010) *El desarrollo de competencias en educación musical a través de metodologías activas*. Actas del 1er Congreso Investigación en Música Valencia 2010.

Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona. Gedisa

Markova, D. y Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México. Selector.

Martenot, M. (1970): *Principios fundamentales de la educación musical y su aplicación*. París. Magnard.

Martenot, M. (1979) *Solfeo Formación y Desarrollo Musical*. Buenos Aires. Ricordi.

Martínez Díaz, M.L (2010) *Presentación del I Congreso Internacional Investigación En Música*. Actas del 1er Congreso Internacional de Música Valencia 2010.

Martínez-Otero Pérez. V (1997) *Los adolescentes ante el estudio*. Ed. Fundamentos

Ministerio de Educación (2006) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

Ministerio de Educación (2006) *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria*

Ministerio de Educación (2007) *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo,*

de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley

Ministerio de Educación (2002) *ORDEN ECD/310/2002, de 15 de febrero, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo.*

Mursell.J. (1976) *The psychology of music*. New York.

Música y educación : revista trimestral de pedagogía musical, Madrid, 2006, v. XIX, 2, n. 66, junio ; p. 33-49

Nakamura, S y otros. (1999) *Analysis of music–brain interaction with simultaneous measurement of regional cerebral blood flow and electroencephalogram beta rhythm in human subjects*. Elsevier Science Ireland Ltd.

National Geographic Channel (2007) *Music brain*.
<http://natgeotv.com.au/Programmes/my-music-brain/videos/my-music-brain>

Perelló Doménech, V. (2003) *La enseñanza musical en la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana .Consellería de Cultura i Educació D.L.

Pérez, M. (1985) *Diccionario de la Música y los Músicos*. Madrid. Istmo.

Pérez, P (1989) *La estética como finalidad de la Educación: Justificación desde una perspectiva antropológica*. II Congreso Nacional de Teoría de la Educación

Pérez, P (1995) *Axiología y Educación*. UNED. España.

Piaget, J (1981) *Psicología del niño*. Morata . Madrid

Popp, A. y otros (1999) *Piccolo, Saxo y Compañía*. Cuadernos Agruparte. Vitoria.

Porta, A (2010) *La banda sonora de la programación infantil de televisión en una muestra de la cultura hispánica. Características e implicaciones educativas* Actas del 1er Congreso Internacional de Música Valencia 2010.

Porta, A. (2007) *Hablemos de Música, hablemos de Educación*. Eufonía. Editorial Graó. Barcelona. 2007. Nº 40. pp87-98.

Porta, A. (1998) *Hábitat sonoro, Currículo y Clase de Música*. Eufonía Nº12 pp. 25-35 .

Porta, A. (1990) *Educación infantil y del primer ciclo de primaria. Guía del Programa. Música a l'escola*. Capítulo II. Orientaciones Didácticas.

Prieto, M.D. y Ferrandi, C (2001) *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga. Aljibe.

Pujol, J y otros (2009) *Respuesta cerebral a la música estudiada con RM funcional*. En http://www.crccorp.es/unidades_crc.php.

Punset, E (2009) *Entrena tu cerebro, cambia tu mente*. Entrevista realizada a Sarah Jane Blakemore en TVE . Programa redes.

Quiles, C (2008) *Textos con música: Cómo desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva interdisciplinaria* Glosas didácticas

Reyes, M.C. (2008) *La Influencia de las Escuelas de Música de Sagunto en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos de Primaria*, Trabajo de Investigación, Departamento de Filosofía, Universitat de València.

Reyes, M.C (2006) *Repertorio de películas de cine que pueden servir para la enseñanza de la música en la escuela*. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universitat de València.

Reyes, M.C.(2010) *La asignatura de música en primaria y su repercusión en el resto de materias escolares. Un estudio de caso*. Actas del 1er Congreso Internacional de Música Valencia 2010.

Rozalén Heredia, C. (2010) *Diàlegs musicals entre xiquetes, i xiquets de 0-3 anys i els seus pares en un espai compartit*

d'exploració sonora. Actas del 1er Congreso Internacional de Música Valencia 2010.

Ruiz de Lihory, J. (1903) *La Música en Valencia Diccionario Biográfico y Crítico*. Valencia. Tip. Domenech.

Ruiz Monrabal, V. (1993) *Historia de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana les Bandes de Música i la seua Federació* Valencia. Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana.

Ruiz Monrabal, V coord.. (1991) *Las Bandas de Música hacia el año 2000 I Congreso General de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana Ponencias y Conclusiones*. Valencia. Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana. Generalitat Valencia. Música.

Sausser, S. y Waller, R.J. (2006). *A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders*. The Arts in Psychotherapy.

Schoen, M (1927) *The effects of music*. New York, Harcourt, Brace.

Seashore, C. (1938). *The psychology of music*. McGraw-Hill.

Sloboda, J.A. (1990) *The musical mind : the cognitive psychology of music*. Oxford. Clarendon Press.

Small, C. (2003) *Música sociedad educación*. Madrid. Alianza D.L.

Sorribes , N y otros (2009) *Música 1 quadern d'activitats*. Tándem Edicions

Sorribes , N y otros (2009) *Música 2 quadern d'activitats*. Tándem Edicions

Stewart, L. (2003). *Brain changes after learning to read and play music* NeuroImage .

Stewart, L.(2005) *Estudios neurocognitivos de adquisición de conocimientos musicales. musicae scientiae* Biannual Journal.

Suzuki, S. (1978) *Suzuki Violin School. Violin Part. Volume 1*. Zen –On Musik Company, Ltd. Tokio. Japan.

Vaughan, M (1977) *Test of musical creativity*. Vernon.

Vater, H (1934) *Musikalische Production, ihre Wesen, ihre effective Leistung, ihre intentionale Gehalt*, Archiv fur die gesamte Psychologie, 1934

Vigotski, L.S. (1978) *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Paidos

Villar I Monmamy, M. (2001). *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona, 2001. Servicio de publicaciones.

Ward, J. (1964) *Método Ward, primer año, Pedagogía Musical Escolar*, Desclée y Cia París.

Wechsler, D (2005) *WISC-IV, escala de inteligencia de wechsler para niños – iv*. Ed. Tea

Wechsler, D. (1949). *The Wechsler Intelligence Scale for Children* Psychological Corp.. New York:

Winner. E (2003). *Potencialidad musical*. Bulletin of Psychology and the Arts.

Zenatti, A. (1981) *L'enfant et son environnement musical: etude expérimentale des mecanismes psychologiques d'assimilation musicale*. Issy-les-Moulineaux.EAP.

ANEXOS

Anexo 1: Formularios rellenos por los colegios

CEIP	AUSIÀS MARCH (MISLATA)
------	-------------------------------

Nº alumnos del centro	395(*)
-----------------------	--------

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	15
---	----

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	5
	NOT	7
	BIEN	3
	SUF	
	INSUF	

Materias en las que destacan	Nº de alumnos	
	Matemáticas.	11
Lengua Castell/Valenc	3	
Música	15	
E. Física	9	
Otras (Plàstica)	6	

Observaciones A partir de 4º de primaria el nº de alumnos que asisten a escuelas de música empieza a descender.

(*)La encuesta está realizada solo sobre el total de alumnos de primaria del centro que son **274**, los datos de infantil no se han contado.

CEIP	VERGE DELS DESEMPARATS D'OLIVA (València)
------	---

Nº alumnos del centro	195 (primària)
-----------------------	-------------------

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	30
---	----

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	4
	NOT	22
	BIEN	2
	SUF	2
	INSUF	0

Materias en las que destacan		Nº de alumnos
	Matemáticas.	12
	Lengua Castell/Valenc	7
	Música	5
	E. Física	2
	Otras (plàstica)	4

Observaciones...l'enquesta ha estat realitzada només als alumnes de primària.....

CEIP	MIGUEL DE CERVANTES – PATERNA
------	-------------------------------

Nº alumnos del centro	248
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	0
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	
	NOT	
	BIEN	
	SUF	
	INSUF	

Materias en las que destacan	Nº de alumnos	
	Matemáticas.	
	Lengua Castell/Valenc	
	Música	
	E. Física	
	Otras	

Observaciones.....

NOMBRE DEL COLEGIO	CEIP CERVANTES
DIRECCION	Avda. 9 octubre,15. Puerto de Sagunto. Valencia
TELEFONO	962671096
CORREO ELECTRONICO	45796403e@edu.gva.es

	Nº alumnos de primaria matriculados en el Centro por curso	Nº alumnos que asisten a escuelas de Música
Primero	25	2
Segundo A	25	1
Segundo B	25	0
Tercero	25	1
Cuarto	25	0
Quinto	25	1
Sexto	25	0
TOTAL	175	5

NOMBRE DEL COLEGIO	CEIP VICTORIA Y JOAQUIN RODRIGO
DIRECCION	AV. JUAN DE AUSTRIA S/N
TELEFONO	962672644
CORREO ELECTRONICO	46015666@edu.gva.es

	Nº alumnos de primaria matriculados en el Centro por curso	Nº alumnos que asisten a escuelas de Música
Primero	46	4
Segundo	50	3
Tercero	48	3
Cuarto	48	3
Quinto	49	2
Sexto	47	3
TOTAL	288	18

NOMBRE DEL COLEGIO	CEIP JOSÉ ROMEU
DIRECCION	CALLE ALORCO, 42
TELEFONO	962662243
CORREO ELECTRONICO	46007670@edu.gva.es

	Nº alumnos de primaria matriculados en el Centro por curso	Nº alumnos que asisten a escuelas de Música
Primero	25	3
Segundo	26	2
Tercero	24	2
Cuarto	21	2
Quinto	25	1
Sexto	20	5
TOTAL	141	15

NOMBRE DEL COLEGIO	CEIP CRONISTA CHABRET
DIRECCION	
TELEFONO	
CORREO ELECTRONICO	

	Nº alumnos de primaria matriculados en el Centro por curso	Nº alumnos que asisten a escuelas de Música
Primero	25	2
Segundo	26	4
Tercero	24	6
Cuarto	25	8
Quinto	25	7
Sexto	23	8
TOTAL	148	35

CEIP	El Molí Torrent
------	-----------------

Nº alumnos del centro	412
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	7
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	7
	NOT	
	BIEN	
	SUF	
	INSUF	

Materias en las que destacan	Nº de alumnos	
	Matemáticas.	7
Lengua Castell/Valenc	7	
Música	7	
E. Física	5	
Otras		

Observaciones.....son muy buenos alumnos.....

CEIP	SAN JOSE DE CALASANZ
------	-----------------------------

Nº alumnos del centro (infantil + primaria)	185
---	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	5
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	
	NOT	
	BIEN	1
	SUF	4
	INSUF	

		Nº de alumnos
Materias en las que destacan	Matemáticas.	
	Lengua Castell/Valenc	
	Música	
	E. Física	
	Otras (Plàstica)	

Observaciones

CEIP	JOSÉ ALBA DE LA VILAVELLA
------	---------------------------

Nº alumnos del centro	324
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	3 PRI- 8 4 PRI - 14 5 PRI - 3 6 PRI – 2 27ALUMNES AMB INSTRUMENT I SOLFEIG
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	12
	NOT	9
	BIEN	5
	SUF	1
	INSUF	

Materias en las que destacan		Nº de alumnos
	Matemáticas.	20
	Lengua Castell/Valenc	20
	Música	25
	E. Física	15
	Otras	

Observaciones....EN PRIMER I SEGON HI HAN 11 ALUMNES QUE ASISTIEXEN A ..CLASSES EXTRAESCOLAR D'INICIACIO MUSICAL.....

CEIP	LA MORERIA (COVES DE VINROMA)
------	--------------------------------------

Nº alumnos del centro	123
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	27
---	----

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	10
	NOT	11
	BIEN	3
	SUF	2
	INSUF	1

Materias en las que destacan	Nº de alumnos	
	Matemáticas.	14
	Lengua Castell/Valenc	16
	Música	20
	E. Física	11
	Otras (Plàstica)	17

Observaciones cal pensar que les escoles de musica adapten el nivell a les característiques del curs. Si aquest té un nivell baix de rendiment les capacitats assolides seran menors. Als conservatoris aço no passa

CEIP	CEIP BALTASAR RULL VILLAR Onda
------	---------------------------------------

Nº alumnos del centro	464
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	31
---	----

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	16
	NOT	7
	BIEN	4
	SUF	4
	INSUF	

Materias en las que destacan		Nº de alumnos
	Matemáticas.	16
	Lengua Castell/Valenc	14
	Música	16
	E. Física	10
	Otras	5

Observaciones.....

.....

CEIP	L'ILLA (CASTELLON DE LA PLANA)
------	--------------------------------

Nº alumnos del centro	318
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	6
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	x
	NOT	x
	BIEN	
	SUF	
	INSUF	

		Nº de alumnos
Materias en las que destacan	Matemáticas.	x
	Lengua Castell/Valenc	
	Música	x
	E. Física	
	Otras	

Observaciones.....

CEIP	C.P. L'HORTA (Sant Vicent del Raspeig)		
Nº de alumnos en el centro	306 primaria; 148 Infantil		
Nº de alumnos que asisten a escuelas de música	5 de primaria; 1 Infantil		
Cumplimentar en cada recuadro de Calificacion Global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificacion Global		
	SOB	1 pri + 1 inf	
	NOT	2	
	BIEN	1	
	SUF	1	
	INSUF		
Materias en la que destacan	Nº de alumnos		
Matemáticas	2 pri		
Lengua Castell/Valenc	2 pri		
Música	5 pri + 1 inf		
E. Física	1 pri + 1 inf		
Otras (Ingles)	2 pri		

CEIP	SÁNCHEZ ALBORNOZ (NOVELDA)
------	----------------------------

Nº alumnos del centro	220
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	9
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación	
	SOB	
	NOT	X
	BIEN	
	SUF	
	INSUF	

Materias en las que destacan		Nº de alumnos
	Matemáticas.	5
	Lengua Castell/Valenc	5
	Música	7
	E. Física	8
	Otras	

Observaciones.....

.....

CEIP	Jorge Guillén, Elx
------	--------------------

Nº alumnos del centro	450
-----------------------	-----

Nº Alumnos que asisten a Escuelas de Música	5
---	---

Cumplimentar en cada recuadro de Calificación global el numero de estos alumnos que la obtienen	Calificación global	
	SOB	2
	NOT	2
	BIEN	
	SUF	1
	INSUF	

Materias en las que destacan		Nº de alumnos
	Matemáticas.	3
	Lengua Castell/Valenc	3
	Música	2
	E. Física	3
	Otras	

Observaciones....De los 5, 4 asisten a la escolanía de música del Misteri

Anexo 2: copia de carta enviada a los centros educativos solicitando su colaboración

De:

Asunto: A dirección y profesorado de música

Sr/a. Director/a:

Soy maestra de música del CEIP Cervantes y estoy realizando un trabajo de investigación en la Universidad de Valencia sobre la influencia de las Escuelas de Música y Conservatorios de Grado Elemental, en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos de primaria.

Estoy interesada en recoger datos de centros educativos de Sagunto Y Puerto para averiguar el porcentaje de niños que asisten a Escuelas de Música y Sociedades Musicales.

Con tal motivo adjunto formulario para rellenar

Dicha información se publicará en la tesis que editará la Universidad de Valencia, y aparecerán en ella relacionados los centros colaboradores.

Agradezco vuestra colaboración, Saludos.

M^a Carmen Reyes Belmonte. Maestra de música
CEIP "C E R V A N T E S" Av. 9 d' Octubre, 15
46520 SAGUNT-PORT

Telèfon (96) 267 10 96
Correo electrónico mreyes403e.cv.gva.es

De: c r [mailto:mcreybel@hotmail.com]
Enviado el: lunes, 11 de mayo de 2009 7:55
Para: undisclosed-recipients:
Asunto: FW: A dirección y profesorado de música

Sr/a. Director/a:

Soy doctoranda de la Universidad de Valencia y maestra de música del CEIP Cervantes de Puerto de Sagunto y estoy realizando una tesis sobre la influencia de las Escuelas de Música y Conservatorios de Grado Elemental, en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos de primaria. Dicha tesis constituye la continuación de un trabajo de Investigación sobre la influencia de las escuelas de música de Sagunto en el proceso enseñanza- aprendizaje de los alumnos de primaria y que obtuvo la máxima calificación ante tribunal el 12 de diciembre de 2008

Estoy interesada en recoger datos de la mayor cantidad de centros educativos para averiguar el porcentaje de niños que asisten a Escuelas de Música y Sociedades Musicales y su rendimiento escolar.










Con tal motivo adjunto formulario para rellenar

Dicha información se publicará en la tesis que editará la Universidad de Valencia, y aparecerán en ella relacionados los centros colaboradores.

Agradezco vuestra colaboración y espero vuestras noticias, Saludos.

M^a Carmen Reyes Belmonte.
Maestra de música Colegiada psicopedagogía num 54
CEIP "C E R V A N T E S" Av. 9 d' Octubre, 15
46520 SAGUNT-PORT
Telèfon (96) 267 10 96
Correo electrónico mreyes403e.cv.gva.es

Anexo 3. Tabla comparativa de objetivos para la educación

Real Decreto 1513/2006	
1.	 Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2.	 Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
3.	 Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
4.	 Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
5.	 Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
6.	 Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
7.	 Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
8.	 Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
9.	 Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

artística en la etapa primaria

Decreto 111/2007

1. ● Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. ✚ Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.
3. ✚ Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
4. ● Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunitat Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
5. ● Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
6. ● Mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
7. ✚ Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
8. ✚ Iniciarse en la práctica de un instrumento.
9. ● Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido. Descubrir significados de interés expresivo y estético. Y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
10. ● Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
11. ● Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros además de saber recibir y expresar críticas y opiniones.
12. ● Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existente, individualmente y de forma cooperativa, asumir distintas funciones y colaborar en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
13. ● Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, música y plástica, interesarse por las características del trabajo de los artistas y disfrutar, como público, de sus producciones. Asistir a museos y a conciertos.

Anexo 4. Tabla comparativa de contenidos para el 1 ciclo de primaria

Real Decreto 1513/2006

Bloque 3. Escucha

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales breves de distintos estilos y culturas.
- Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos musicales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales.
- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.
- Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos de cuatro tiempos.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical.

Decreto 111/2007

Bloque 3. Escucha

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social más próximo o motivador.
- Audición activa y reconocimiento de una selección de piezas musicales breves, de distintos estilos y culturas.
- Audición de piezas vocales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.
- Reconocimiento visual, auditivo y denominación de algunos instrumentos musicales del aula o del entorno del alumnado.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales sencillas.
- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales.
- Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención.
- Identificación visual y auditiva de los diferentes instrumentos.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

Interpretación

- Exploración de los recursos y las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Interés y respeto por las manifestaciones producidas por los demás.
- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Interpretación y producción de melodías sencillas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales e interpretación de danzas sencillas.

Creación musical

- Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos de cuatro tiempos.
- Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves e imágenes.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical.
- Interpretación, individual o colectiva, de canciones infantiles o populares, con especial atención a las canciones tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Atención, interés y participación en la interpretación de canciones.
- Creación y repertorio de danzas sencillas.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Interpretación de danzas y juegos danzados, en especial los de la Comunitat Valenciana.
- Valoración de la estética expresiva del movimiento.

Anexo 5. Tabla comparativa de criterios de evaluación para el 1 ciclo

Real Decreto 1513/2006
<ol style="list-style-type: none">1. Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.2. Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas y escuchadas.3. Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.4. Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.5. Seleccionar y combinar sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes.6. Identificar diferentes formas de representación del espacio.7. Probar en producciones propias, las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores.8. Analizar composiciones plásticas que representen el mundo imaginario, afectivo y social.

de primaria en el área de artística

Decreto 111/2007

1. Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.
2. Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas y escuchadas.
3. Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.
4. Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.
5. Seleccionar y combinar sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes.
6. Conocer e interpretar canciones, danzas y juegos tradicionales de la Comunitat Valenciana.
7. Identificar diferentes formas de representación del espacio.
8. Probar en producciones propias, las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores.
9. Realizar composiciones plásticas que representen el mundo imaginario, afectivo y social.

Anexo 6. Tabla comparativa de contenidos para el 2 ciclo

Real Decreto 1513/2006

Bloque 3. Escucha

- Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales de distintos estilos y culturas y reconocimiento de algunos rasgos característicos.
- Reconocimiento visual y auditivo y clasificación por familias de algunos instrumentos de la orquesta, de la música popular y de la de otras culturas, e identificación de distintas agrupaciones vocales.
- Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas.
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.

de primaria en el área de artística

Decreto 111/2007

Bloque 3. Escucha

- Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos.
- Audición activa de una selección de piezas musicales de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, y reconocimiento de algunos rasgos característicos.
- Audición de obras vocales e identificación de distintas agrupaciones (solista, dúo, trío, coro).
- Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore, de la música popular urbana y de la de otras culturas.
- Clasificación de los instrumentos musicales por familias (cuerda, viento madera, viento metal y percusión).
- Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan (forma ternaria y rondó).
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición musical.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

Interpretación

- Práctica de juegos para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental. Sensaciones vibratorias según los diferentes sonidos emitidos.
- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- Seguimiento de hábitos y normas para cuidar la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal y/o instrumental: simultaneidad, sucesión y alternancia.
- Interpretación de acompañamientos para piezas musicales grabadas.
- Memorización e interpretación de un repertorio de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de graffas.
- Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y respeto a las normas.
- El sentido musical a través del control corporal.
- Interpretación en grupo de canciones infantiles tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Interpretación de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.

Creación musical

- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales interpretadas por el docente o grabadas.
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales mediante el uso de ostinati rítmicos y melódicos, bordones y efectos sonoros.
- Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.
- Construcción de instrumentos originales y similares a otros existentes.
- Interés por ajustar el proceso de creación musical a las intenciones inicialmente previstas.
- Grabación en el aula como recurso creativo: puzzles y collages sonoros.
- Utilización de la danza como medio de expresión de diferentes sentimientos y emociones.

Anexo 7 tabla comparativa de criterios de evaluación para el 2 ciclo

Real Decreto 1513/2006

1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.
2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.
3. Utilizar distintos recursos gráficos durante la audición de una pieza musical.
4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.
5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.
6. Interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno.
7. Clasificar texturas, formas y colores atendiendo a criterios de similitud o diferencia.
8. Utilizar instrumentos, técnicas y materiales adecuados al producto artístico que se pretende.

de primaria en el área de artística

Decreto 111/2007

1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.
2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.
3. Utilizar distintos recursos plásticos y gráficos durante la audición de una pieza musical.
4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.
5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.
6. Interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno.
7. Utilizar instrumentos técnicos y materiales adecuados al producto artístico que se pretende.
8. Clasificar texturas, formas y colores atendiendo a criterios de similitud o diferencia.
9. Participar en la ejecución de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.
10. Conocer e identificar producciones musicales de la Comunitat Valenciana, a través de conciertos y audiciones previamente trabajadas.

Anexo 8. Tabla comparativa de contenidos para el 3 ciclo

Real Decreto 1513/2006

Bloque 3. Escucha

- Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.
- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.
- Identificación de formas musicales con repeticiones iguales y temas con variaciones.
- Grabación de la música interpretada en el aula.
- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores intérpretes y eventos musicales.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.
- Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
- Realización de movimientos fijados e inventados utilizando estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.
- Interpretación de danzas) y de coreografías en grupo.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.

de primaria en el área de artística

Decreto 111/2007

Bloque 3. Escucha

- Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips o dibujos animados.
- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz adulta (soprano, contralto, tenor y bajo) y de algunas de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.
- Identificación de formas con repeticiones iguales y temas con variaciones.
- Grabación y comentario de la música interpretada en el aula.
- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes y eventos musicales.
- Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.
- Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.

Bloque 4. Interpretación y creación musical

Interpretación

- Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental.
- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos (solista, dúo, pequeño y gran grupo) y en distintos escenarios.
- Interpretación de piezas vocales o instrumentales sobre acompañamientos grabados.
- Realización de movimientos fijados o inventados utilizando diferentes tipos de estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.
- Aproximación a la historia de la música. Músicas de las culturas mediterráneas.
- Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.
- Interpretación de danzas de distintos estilos, con especial atención a las de la Comunitat Valenciana (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo.

Creación musical

- Utilización de instrucciones para la construcción de instrumentos.
- Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extramusicales.
- Creación de introducciones, interludios y codas y de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas, a partir de la combinación de patrones rítmicos y melódicos.
- Creación de obras musicales sobre situaciones y paisajes sonoros. Sonidos ambientales.
- Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.
- Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.
- Práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental. Aportaciones de la música étnica a la voz.
- Indagación sobre las posibilidades plásticas y expresivas de elementos naturales y de las estructuras geométricas.
- Elaboración y seguimiento de protocolos de forma oral y escrita para la observación de aspectos, cualidades y características notorias y sutiles de elementos naturales y artificiales.
- Exploración de las características, elementos, técnicas y materiales que las obras artísticas ofrecen y sugieren para la recreación de las mismas y creación de obras nuevas.
- Documentación, registro y valoración de formas artísticas y artesanales, representativas de la expresión cultural de las sociedades.
- Valoración y apreciación de lo artístico como instrumento de comunicación personal y de transmisión de valores culturales.
- Análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y comunicación.
- Análisis de las formas de representación de volúmenes en el plano según el punto de vista o la situación en el espacio. Comparación entre las formas que la representación del espacio adopta en diferentes áreas o ámbitos.
- Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música.
- Aproximación histórica a la danza.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.

Anexo 9. Tabla comparativa de criterios de evaluación

Real Decreto 1513/2006	
1.	Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
2.	Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.
3.	Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.
4.	Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.
5.	Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.
6.	Realizar representaciones plásticas de forma cooperativa que impliquen organización espacial, uso de materiales diversos y aplicación de diferentes técnicas.
7.	Comprobar las posibilidades de materiales, texturas, formas y colores aplicados sobre diferentes soportes.
8.	Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los recursos que el lenguaje plástico y visual proporciona.
9.	Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.

para el 3 ciclo de primaria en el área de artística

Decreto 111/2007

1. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
2. Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.
3. Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.
4. Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales y de danzas a dos o más partes.
5. Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grañas.
6. Realizar representaciones plásticas de forma cooperativa que impliquen organización espacial, uso de materiales diversos y aplicación de diferentes técnicas.
7. Comprobar las posibilidades de materiales, texturas, formas y colores aplicados sobre diferentes soportes.
8. Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones, valiéndose de los recursos que el lenguaje plástico y visual proporciona.
9. Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.
10. Participar en la ejecución de danzas de distintos estilos, con especial referencia a las de la Comunitat Valenciana.
11. Conocer e identificar producciones musicales mediterráneas, a través de conciertos y audiciones previamente trabajados.

Anexo 10. ORDEN ECD/310/2002, de 15 de febrero, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo. BOE núm. 43 Martes 19 febrero 2002 6609

ANEXO V

PARTE B DE TODOS LOS TEMARIOS

Parte B

Música (Común a todos los temarios excepto a Lenguaje musical)

Tema 1

La música en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.): Normas de desarrollo. Organización de los Conservatorios de Música: funciones de sus órganos directivos y colegiados; los órganos de coordinación docente.

Tema 2

Valoración de la propia especialidad en el contexto de la enseñanza musical de carácter profesional. Su relación con los objetivos generales establecidos en la nueva ordenación del sistema educativo. Su relación con otras disciplinas, y criterios sobre su función en el proyecto del centro.

Tema 3

Características del desarrollo evolutivo del niño y del adolescente. Su aplicación en la enseñanza musical. Principios psicopedagógicos y didácticos de la enseñanza de la especialidad por la que se opta en los distintos niveles.

Tema 4

La programación: Principios psicopedagógicos y didácticos; vinculación con el proyecto curricular. Estructura de las unidades didácticas: Concreción y aplicaciones en los grados elemental y medio de la especialidad correspondiente.

Tema 5

La evaluación. Función de los criterios de evaluación. Evaluación del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos e instrumentos de evaluación. La autoevaluación. La coevaluación. La calificación. La recuperación.

Tema 6

La acción tutelar en los conservatorios de música. Funciones y actividades tutelares. El tutor y su relación con el equipo docente y con los alumnos. El papel de la familia en la educación musical. Colaboración de profesores y padres en las distintas etapas educativas

Tema 7

La clase colectiva y su función en el proceso educativo. Didáctica y metodología de la clase en grupo. Estructura de las unidades didácticas.

Tema 8

Bibliografía especializada, relacionada con la didáctica de la especialidad por la que se opta. Recursos didácticos: Materiales, medios audiovisuales e informáticos, medios extraescolares. Criterios para su selección y para su utilización en el aula.

Nota: Las referencias que se hagan a la legislación en materia educativa en determinados temas de este cuestionario incluirán, junto con la normativa de carácter básico, las disposiciones legislativas que la desarrollan en el ámbito de la Comunidad Autónoma en que se efectúa el concurso-oposición.

Anexo 11. Repertorio de películas de cine que pueden servir para la enseñanza de la música en la escuela

PARA LA INTENSIDAD

7“El bolero de Raquel”

Para el estudio de la intensidad viene estupendamente la película mejicana de 1957 **“El bolero de Raquel”**, la producción de Miguel M. Delgado interpretada por el genial cómico Mario Moreno. El argumento es simple a la muerte de su mejor amigo Cantinflas tiene que hacerse cargo de un niño al que llaman Chavita. Cantinflas y Chavita se marchan al parque de Chapultepec para trabajar como limpiabotas o “bolero”. Deseoso de progresar y de tener dinero para comprar al pequeño una enorme y preciosa pelota que desea desde hace tiempo. Para cuidar mejor de la educación del pequeño Cantinflas decide ir a la escuela con el niño para poder instruirse. Allí se enamorará perdidamente de la bella profesora. Manola Saavedra (Raquel). El número en el que Cantinflas baila el bolero, aparte de su gran comicidad sirve para ilustrar sobre todo a los más pequeños el concepto de intensidad. La obsesiva y orientalizante melodía de Maurice Ravel que se repite casi indefinidamente, eso si, siempre más fuerte, cada vez un poco más alta hasta terminar con todos los instrumentos incorporados a la orquesta en una explosión de sonido que apenas se hace patente por la cantidad de veces que la melodía se repite, pero que podría perfectamente evaluarse con un medidor de decibelios, o marcando las diferencias entre el principio de la composición y el final de la misma.

Está claro que para ilustrar la intensidad del sonido puede valer cualquier película musical, de igual modo que puede valer cualquier grabación de audio ya sea disco de vinilo, cinta de cassette, CD o mp3, basta con elevar el sonido y bajarlo hasta hacerlo prácticamente inaudible y explicar que la variación que se produce en la audición, es la altura o intensidad de sonido. Mucho mejor que esta técnica, a mi me ha ido mejor con los alumnos más pequeños poner en practica esta enseñanza durante las sesiones de creatividad. Durante estas sesiones se pone música a los niños

explicándoles cuantos aspectos interesantes pueda tener la composición, y una vez hecho esto se les reparte papel y materiales de dibujo y se les pide que dibujen lo que la música les sugiera.

Yo he realizado esta actividad emitiendo la música a volumen normal de audición y unos diez minutos después de haber comenzado la actividad he bajado el volumen de la música paulatinamente hasta situarlo en el volumen de la música de ambiente. Normalmente el trabajo de los niños al cabo de este tiempo está tan avanzado que normalmente la música está situada en un plano secundario, si a partir de este momento se baja más el volumen lo normal es que alguno de los niños solicite que se eleve el volumen. Ese es el momento ideal para explicar que es la intensidad de sonido la responsable de que la música se escuchara con dificultad o de que resultara molesta si durante el trabajo se sube el volumen exageradamente. De esta manera se produce la interacción deseada y el nivel de atención necesario para que la idea se fije de manera adecuada. He hecho el experimento en muchas ocasiones y lo normal es que en el caso de que la intensidad del sonido se sitúe en un nivel apenas audible, los chicos pocas veces solicitan que se eleve la altura del sonido. Pero las veces que lo han hecho y aquí está lo gordo del asunto siempre ha sido con música de Mozart! No se que clase de magia tiene esa música para los niños pequeños, pero siempre me han pedido enfadados: ¡Sube el volumen que no se escucha!

PARA ALTURA Y EL TIMBRE

Para ilustrar el timbre puede recurrirse para estudiar un matiz de voz a la película. Timbre y altura son conceptos que también se pueden explicar a través del cine. Pues sabiendo que altura es agudo grave y que timbre son características identificativas de una voz. Timbre puede explicarse con película o sin ella. Ahora si unimos timbre y altura. Veremos como la altura excesivamente aguda para un hombre puede determinar su timbre como por ejemplo en:

8 Il castrati

El director belga Gérard Corbiau, reúne en su persona la pasión por la música (es crítico de ópera) y el saber hacer buen cine. La primera película suya es "El maestro de música", de 1988.

Su tercera película, "Farinelli" (1994) que es la que vamos a utilizar para ilustrar nuestra enseñanza, le ha supuesto el reconocimiento a nivel mundial, se trata de un film "cultísimo" (rodado originalmente en tres idiomas: francés, italiano e inglés) con una temática que, en otras circunstancias, se hubiera considerado muy, muy minoritaria. Se trata de la vida de Carlo Broschi, llamado "Farinelli", el más célebre de los "castrati", cantantes que en su niñez eran castrados para conservarles la voz.

Entre los alicientes que tiene la película para un público, incluso no aficionado a la música, figura una reconstrucción muy cuidada del siglo XVIII, al nivel de las mejores producciones europeas de época

Durante la película se grabó digitalmente la voz tanto de un contra tenor como de una mezzo soprano con el fin de que el público escuchara la gama de tonos que alcanzó este cantante. Hoy en día, algunos tenores tienen la capacidad de usar un falsete que les permite llegar a escalas que solo las sopranos pueden alcanzar y son conocidos como sopranistas y hoy se especializan en la interpretación de las obras que Rossini escribió para los castrados.

Hubo un tiempo en que la Iglesia Católica no permitía que las mujeres cantaran en el coro y por eso en el siglo XVI se empezó a recurrir en hombres castrados los cuales eran llamados castrati. Estos hombres llegaban a tesituras que iban desde soprano a mezzo-soprano, debido a la ablación de los testículos en la pubertad. Estos cantantes brillaron en todas las cortes desde el siglo XVI hasta que en 1870 que fue prohibida la castración voluntaria por el Estado Italiano.

Sin embargo durante los siglos XVII y XVIII los castrati fueron utilizados en la ópera; incluso se compusieron varias operas pensando en su tesitura. Hoy día cuando reponen esas óperas se utilizan sopranos y contra tenores para esos papeles.

En su época la dificultad de hallarlos y la necesidad de una ornamentación vocal rebuscada, los hacía importantes y por ello podían permitirse privilegios especiales.

La castración antes de la pubertad impide el desarrollo y la madurez de la laringe del muchacho, así como los cambios fisiológicos normales de pubertad. Como resultado, el rango vocal es retenido, y la voz se desarrolla en la madurez de una manera única. Como el cuerpo del castrato crece (sobre todo en la capacidad pulmonar y la fuerza muscular), su voz se desarrolla en un rango, poder y flexibilidad bastante diferente a la voz cantada de una mujer adulta, pero también notablemente diferente de los rangos vocales más altos de un varón adulto no castrado. La castración, realizada en aquella época por los barberos, no siempre conseguía el fin buscado y no todos los niños lograban alcanzar esa voz, la mayoría terminaba en la pobreza y mutilado de por vida, lo que los conducía a pasar por “apestados” durante su existencia y más allá; ya que al no estar “completos” la Iglesia les rechazaba para ser enterrados en tierra sagrada.

Como nota curiosa incluyo un listado de los castrados mas famosos y reconocidos que fueron:

Baldassare Ferri (1610-1680), Antonio Maria Bernacchi (1685-1756), Carlo Broschi Farinelli (Nápoles 24/I/1705–Bologna 15/VII/1782), Gaetano Majorano Caffarelli (1710-1783), Gaetano Guadagni (1725-1792), Gasparo Pacchierotti (1740-1821) Girolamo Crescentini (1762-1848), Giambattista Velluti (1781-1861), Francesco Bernardi Senesino (c.1685-c.1759), Luigi Marchesi (Milán 8/VII/1754–villa Inzago 14/XII/1829, Alessandro Moreschi (Motecompatio 11/XI/1858-21/IV/1922), Domenico Mustafa (Sterpara 16/IV/1829-Montefalco 17/III/1912), Giovanni Cesari (Frosione 25/VI/1843-Roma 10/III/1904).

9 La leyenda de la ciudad sin nombre

Otra película que puede servir para ilustrar las tesituras de la voz humana es “La leyenda de la ciudad sin nombre” donde Lee Marvin interpreta la famosa “Estrella errante”, cantada con una prodigiosa voz de bajo.

Joshua Logan dirige esta producción de la Paramount del año 1969, interpretada por Clint Eastwood, Lee Marvin y Jean Seberg; divertida combinación de western y comedia, con una partitura prodigiosa de Lerner y Loewe que incluye clásicos como “Hablo a los árboles” o “Estrella errante”, ya referida. La historia de una ciudad formada por buscadores de oro, se centra en las aventuras y desventuras de Ben y “Socio” (Lee Marvin y Clint Eastwood) y la delicada esposa (Jean Seberg) que ambos comparten. Algo mas antigua la película

10 El gran Caruso

Dirigida en 1951 por Richard Torpe, trata de La vida del legendario tenor italiano Enrico Caruso, desde la época en que cantaba en las esquinas de las calles para poder sobrevivir, pasando por sus años de aprendizaje en el coro de la ópera napolitana, hasta su sensacional éxito en Estados Unidos. La película esta interpretada por el Pavarotti de la época: Mario Lanza, tenor de origen italiano nacido en Filadelfia. La película puede servirnos también para dar a conocer a los alumnos las mas famosas arias de opera. Y la voz de Caruso me trae a la memoria otra película:

11 Fitzcarraldo

Porque es otra película en la que la ópera es protagonista. Fitzcarraldo de 1982 dirigida por el alemán Werner Herzog, fue pasada hace unos años en televisión y trata de la historia de un empresario enloquecido de finales del siglo XIX interpretado por Klaus Kinsky que se empeña en construir un palacio de la ópera en medio de la selva amazónica y, entre otras cosas, arrastra un barco tierra adentro para llevarlo al lugar previsto.

Se trata de un drama en el que la ópera se emplea fundamentalmente de modo diegético. Ya sabemos que diégesis en el cine se interpreta como una construcción imaginaria; el espacio y el tiempo de la ficción en el que opera la película, el universo en el que tiene lugar la narración.

Una antigua grabación de Enrico Caruso suena continuamente en el gramófono de Fitzcarraldo y le inspira ulteriores actos de excentricidad. La película sitúa la voz de Caruso sobre un fondo sonoro que incluye música étnica indígena, un fondo monótono de ambiente selvático tratado electrónicamente y compuesto por lluvia, aves, ruidos de insectos, y la inclusión de música del grupo alemán Popul Vuh. La textura de la voz de Caruso actúa como símbolo de una corrosiva civilización europea que se entromete en el bosque virgen.

El musical filmado, casi siempre se desarrolla en un entorno en el que el montaje implica un "espectáculo dentro del espectáculo" o sea una excusa para introducir la música y para incluir al público en la trama, sin embargo no existe una libertad narrativa similar en la ópera rodada como obra teatral. La película de una ópera presenta el sonido como el único elemento de atracción, tiene unos límites narrativos que no se imponen al musical filmado o teatral, que son más flexibles.

Por eso no existen casi películas de ópera, siendo esta una verdadera rareza. En las películas al uso, la excusa para reproducirla es hacer asistir a los protagonistas a la ópera y pasar el número elegido sin más.

Al ir mejorando cada vez más las tecnologías de grabación, se abre una grieta entre la calidad potencial de una ejecución sobre el escenario y los estándares elevadísimos que hoy se esperan de una grabación en estudio. A un nivel, puede parecer que una película de ópera, incluso como simple registro de una interpretación, ofrece una solución a las dificultades de reproducir un estándar cada vez más exigente para la música en vivo. Con las tecnologías selectivas de posgrabación, se puede hacer que cualquier interpretación filmada se aproxime a las

condiciones del estudio. Si esto destruye o no el aura de una interpretación operística en directo es, por supuesto, otra cosa.

Yo misma como componente de una orquesta he grabado música de concierto en estudio para hacer un disco y la interpretación de fragmentos mil veces interpretados y escogidos y unidos los mejores para hacer el disco da productos realmente perfectos pero se pierda esa emoción de los inesperado, para lo bueno y para lo malo. Lo mismo se pierden las genialidades que las entradas falsas o los errores. Así que para hacer películas de ópera, lo mejor es filmar las óperas y los productos que han intentado otra cosa como por ejemplo se ha hecho con las celebérrimas “Madame Buterfley”, la “Dama de las Camelias” etc. Salen otras cosas, es decir películas con ese argumento, pero que no son óperas

En cuanto a los elementos constitutivos de la música:

MELODÍA

Para ilustrar la melodía tenemos un estupendo ejemplo de apoyo en

12 Invitation to the dance

Esta producción de 1956 dirigida por Gene Kelly fue un arriesgado experimento cinematográfico en el que no se utilizaron las palabras sólo la música. Constituyó un fracaso de taquilla pero puede que sea una de las mejores películas musicales de todos los tiempos como corresponde a un genio de la danza como fue Gene Kelly.

Este realizó como actor y bailarín en la cinta el papel protagonista de las tres historias que se incluyen: Circus, Ring Around the Rosy y Simbad.

Pero es en este último ballet donde la película adquiere características verdaderamente geniales. Se trata de uno de los movimientos del poema sinfónico Sherezade de Rimsky Korsakov, que Gene Kelly baila vestido con el traje de marinero que le hizo famoso en películas como un día en Nueva York y otras, está acompañado en algunas secuencias de un niño o pequeño grumete que viste el

mismo uniforme y el resto de la composición lo hace con diversos dibujos animados, la princesa, los guardianes etc., es difícil y peligroso entrar a hacer adaptaciones a composiciones de música clásica sobre todo si se trata de obras geniales como la que Kelly se atreve a bailar esta vez, porque se corre el riesgo de descalabrar la composición. En esta ocasión el arreglo es de tal categoría que no digo que supere a la composición original porque el talento creador la pone a salvo, pero en algunos fragmentos es de una exquisitez y excelencia que me ha determinado a escogerlo como ejemplo de tratamiento acertado de la **melodía**.

Por otra parte esta historia al tratarse de dibujos animados la hace insustituible para ser visionada por los alumnos más pequeños.

Otra película digna de tener en cuenta en el campo de los dibujos animados es la producción de Walt Disney.

13 Fantasía

Una película vanguardista, adelantada a su tiempo, hay que tener en cuenta que se realizó en 1940. Se trata de un auténtico experimento musical que le valió en su día un también auténtico fracaso el primero y tal vez el único a la superproductora de cine animado. Sin embargo todo el mundo hoy admite que se trata de un film genial. Un film en el que música y la animación configuran una obra maestra que no ha sido superada hasta el día de hoy, ni siquiera por el remake “**Fantasía 2000**”, que ha pretendido lograr un aceptación similar que la primera versión pero que no supera la mejor puesta en escena de la música de los grandes compositores clásicos como sucedía en la primera, al menos para mi gusto.

Inolvidable el número de baile del pequeño ratón Mickey con una escoba mientras suena la música del “Aprendiz de brujo” de Paul Dukas. Extraordinaria y terrorífica la versión de “Una noche en el monte pelado” de Mussorgsky, la danza macabra de Camille Saint Saëns etc. En fin un espectáculo que sin duda contribuye y acerca a

los más pequeños al mundo de la música clásica y a los grandes compositores como Tchaikovsky, Paul Dukas, Mussorgsky o Schubert.

RITMO

Para ilustrar el ritmo creo que sería válida cualquiera de las películas de Fred Astaire y no porque protagonizara la película "Ritmo loco" sino por el estilo de baile de "claqué" se adapta bien a la exigencia del concepto.

El indiscutible rey de la danza llamado Fred Astaire, tenía progenitores austriacos y su auténtico nombre era Frederick Austerlitz. Desde muy joven fue educado para dedicarse al baile y con tan sólo siete años ya bailaba con su hermana de pareja. A los dieciocho años actúan por primera vez en Broadway con interpretaciones llenas de humor. Sin embargo, el hecho de tener a su hermana como pareja de baile le impide representar números de corte romántico. A partir de 1932 su hermana contrae matrimonio y Fred Astaire comienza a bailar en solitario. En estos años comienza a trabajar en la RKO y en la década de los cuarenta firma un contrato con la Metro Goldwyn Mayer. Desde este momento trabajaría en los más famosos musicales de la época y con las estrellas más cotizadas de Hollywood. Con Ginger Rogers formaría una de las parejas artísticas más sólidas de la escena mientras colaboró con la RKO. Pero también formó pareja con otras actrices como Judy Garland o Rita Hayworth. De las producciones cinematográficas que protagonizó hay que destacar "Sombrero de copa", "En alas de la danza", "Señorita en desgracia", "Ritmo loco", "Amanda", "Papa piernas largas" o "Una cara con ángel".

En cuanto a su compañera de baile hay que decir que llegó al cine animada por su madre Lela McMath, que escritora de profesión. Sus comienzos en el mundo del espectáculo fueron precoces. Siendo niña ya protagonizó algún spot publicitario y con catorce años inició su preparación como cantante y bailarina. Dos años después ya se subía al escenario para representar musicales, llegando a triunfar en Broadway con un musical de Gershwin. En 1930 se produce su primer contacto con el cine en "La chica del gángster". Pero no alcanzaría la fama hasta que comienza a actuar

como pareja de Fred Astaire, descubriendo al gran público sus dotes como cantante y bailarina. Ginger Rogers además realizó magistrales interpretaciones. Entre las películas que participó cabe destacar **"Espejismo de amor"**, **"La alegre divorciada"**, o **"El mayor y la menor"**.

ARMONÍA

14 Música y lágrimas

La película "The Glenn Miller Story", dirigida por Anthony Mann en 1953, se estrenó en España con el título "Música y Lágrimas". James Stewart interpretaba a Glenn Miller al famoso compositor. La película puede servirnos a los profesores de música además de apoyar el concepto de armonía, para ilustrar la exposición de los instrumentos, pues Miller era un extraordinario trombonista. Pero si Glenn Miller es famoso por algo en el mundo de la música fue por la innovación que supusieron sus especiales configuraciones de la sección de viento.

Nació en Clarinda , Iowa en 1904. Durante los años 30 trabajó tocando el trombón de varas en varias bandas, ante de formar la suya propia en 1936, tras la ruptura de la formación, se dio cuenta de que el sonido peculiar de las maderas de su banda, con el clarinete y el saxofón tenor tocando la melodía, con otros saxofones en armonía, se podría recalcar, y que ese sonido le podría distinguir del resto de las bandas, como así fue.

Formó una segunda banda en 1937, con la que consiguió rápidamente el favor del público. En 1941 se le otorgó el primer disco de oro por su famoso "Chattanooga Choo Choo".

Otros títulos conocidos suyos son "A String of Pearls", "Moonlight Serenade" y "Pensilvania 6-5000" (que era y sigue siendo el número de teléfono del Hotel Pensilvania en Manhattan). La "Serenata a la luz de la Luna" (Moonlight Serenade) su canción estrella, es una de las más reproducidas de toda la historia en EEUU, y

actualmente está considerada como una de las canciones más importantes de la historia musical de EEUU.

En 1942, durante la Segunda Guerra Mundial, Glen Miller se alistó en las fuerzas aéreas donde recibió el rango de capitán y encargándose de tocar para las tropas estadounidenses desplazadas en Europa. El 15 de diciembre de 1944, mientras volaba de Inglaterra a París, para dar un concierto en homenaje a los soldados que habían liberado la ciudad, su avión desapareció. Como nunca se encontró el cuerpo de Glenn Miller, se suscitaron una serie de leyendas que le suponían vivo; algo parecido a lo que luego sucedería con Elvis Presley, (sus fans aún no admiten que haya muerto, por más de que no faltara el cadáver)

En abril de 1992, casi cincuenta años después a petición de su hija, se puso una lápida en el Cementerio nacional de Arlington.

15 ¿Le gusta a usted Brahms?

Título original: Good Bye Again/Aimez-vous Brahms? Filmada en 1961 Blanco y Negro y Dirigida por Anatole Litvak fue interpretada por Ingrid Bergman, Yves Montand y Anthony Perkins.

Se basa en una novela de la escritora francesa Françoise Sagan, que irrumpió en la literatura francesa con “Bonjour tristesse” en 1954 cuando tenía solo diecinueve años, la novela escrita tan sólo siete semanas le dio la gloria literaria además del codiciado Prix des Critiques.

El argumento un sencillo y eficaz melodrama en el que Ingrid Bergman interpreta el papel de una cuarentona acomodada, que es decoradora y tiene un amante, Yves Montand con el que lleva una tranquila y previsible relación.

Yves conquistador incorregible se pasa la vida traicionándola con jovencitas apetecibles y cuando estas le abandonan se refugia invariablemente en Ingrid. La

situación se trunca cuando esta conoce a un joven abogado que se está especializando en París en un importante estudio. Su madre es rica. En consecuencia, él también lo es. La señora mayor y el muchacho joven se enamoran y surge un melodrama que sería típicamente cinematográfico si el film no fuera en realidad una excusa para lucir de una manera insistente el tercer movimiento de la tercera sinfonía de Brahms, que probablemente sea un de los más hermosos que se hayan escrito nunca en música, de ahí el subtítulo de la película, así que a quien no le gusten los folletines puede disfrutar de una música de fondo verdaderamente extraordinaria.

La película le valió un Oscar a su segundo intérprete masculino Anthony Perkins, pero a quien en realidad lanzó a la fama al menos entre el público norteamericano fue al carismático actor francés Yves Montand que en realidad se hace con el film desde el primer fotograma, del que no me resisto a incluir una breve biografía.

Yves Montand llamado en realidad Ivo Livi nació en 1921 en Monsummano (Italia). Su padre, Giovanni Livi, era un militante comunista que se escapó en 1921 del régimen fascista italiano, y junto con su esposa Giuseppina, se instaló en Marsella

Ivo dejó la escuela a los once años y empezó a trabajar en una fábrica. A los catorce comenzó a trabajar en el salón de belleza de su hermana. Apasionado por el cine, (era admirador de Fred Astaire y sus bailes de tap), en 1938, aceptó la proposición de un productor musical que buscaba a alguien que “animara la sala”. Tres semanas después de aparición y cambiar su nombre por el de Yves Montand (cuando era niño y jugaba en la calle, su madre le gritaba por la ventana "Ivo Monta!" (Ivo, sube!), pasó a la escena con gran éxito. En 1945 se convirtió en la estrella del Teatro de l'Etoile en París.

En el 1951 se casó con la actriz Simone Signoret y en el 1954, compró con su esposa una propiedad en en Authueil-Anthouillet (Normandía). Esta casa se convirtió poco

a poco en la de todos sus amigos: Perre Brasseur, Luis Buñuel, Jorge Semprun, etc...

En 1985 Montand vivió el drama de la muerte de Simone Signoret y el mismo falleció en 1991 a consecuencia de un infarto al miocardio.

Otro ejemplo paradigmático de cómo las sinfonía clásicas influyen en el cine lo tenemos en la producción:

16 Rapsodia

Producción del año 1954 que paso sin pena ni gloria por las pantallas puesto que se trara de un típico melodrama en el que una señorita de muy buena familia debe decidirse entre dos amores: un violinista y un pianista. El violinista interpretado por Vittorio Gassman y el pianista por John Ericson un actor salvo un papel protagonista en "Teresa" con Pier Angeli que no pasó de papeles secundarios.

Gassman interpreta a un egocéntrico y virtuoso violinista más preocupado por su ego y por su carrera que por cualquier otra cosa, el papel le va bien no hay que olvidarse que era apodado El matador, interpretó 150 obras, entre comedia y clásicos, Vittorio Gassman nació en Génova el 10 de septiembre de 1922. Hijo de un austriaco y de una italiana, abandonó sus estudios de derecho, alentado por su madre, que supo descubrir su talento como actor, para ingresar a la Academia de Arte Dramático de Roma. Taylor luce el tipo durante toda la película y Ericson interpretando a un artista inseguro, sale con bien del trance, se lleva a la chica y todos tan contentos.

En realidad la película es una excusa para dar a conocer a dos de ls conciertos más grandes que jamás se hayan escrito el Concierto op.35 para violín y orquesta de Tchaikowsky. Y el Concierto nº 2 para piano y orquesta de Rachmaninov.

El concierto en re para violín y orquesta fue dedicado a uno de los más notables virtuosos del violín de la segunda mitad del siglo XIX Leopoldo Auer, considerado

el más grande de su época. Terminado en la primavera de 1878, Tchaikowskv se lo ofreció al gran artista, quien, atemorizado ante las dificultades técnicas que presentaba la obra, renunció señalando que era imposible de ser ejecutado. Esta actitud produjo en Tchaikowskv una gran decepción, sin embargo tres años después el violinista Adolf Brodsky se decidió a interpretarlo en la ciudad de Viena en diciembre del año 1881. Curiosamente, y como ocurre a veces, el violinista Auer reconsideró su criterio sobre la obra y años después llegó a ser uno de sus mejores intérpretes. Hoy, día todos los violinistas lo llevan en su repertorio y yo misma soy capaz de interpretar una parte del primer movimiento. Como cosa curiosa diré que la obra fue compuesta en el transcurso de un mes durante unas vacaciones pasadas en el lago de Ginebra, durante una “huida” del compositor, después de su fracasado matrimonio con Antonia Milioukov.

En cuanto al concierto n° 2 para piano y orquesta de Sergei Rachmaninoff, puede que el más redondo de los conciertos románticos para piano, compuesto en verdadero estado de gracia por su autor, es capaz de resistir hasta la interpretación cinematográfica más mediocre, aunque desde luego la musical a cargo de Sviatoslav Richter crea momentos de tensión en la cinta que no consiguen ni el director ni el guión ni los actores, siendo un ejemplo clave de cómo una música puede en un momento determinado asumir perfectamente el protagonismo de un película.

Momentos de suplantación como en este caso se dan aunque no con música clásica con los temas musicales de Memorias de África, Lawrence de Arabia, Éxodo, Moonriver, al final uno recuerda a la película por su música, y a veces ni eso.

En cuanto a los **medios** a través de los que expresarse musicalmente:

PROSODIA

Es difícil encontrar películas que traten de formaciones musicales vocales o que tengan su argumento principal basado en la formación o actuaciones de un coro

porque desde luego no hay muchas pero si nos puede servir para ilustrar este punto la película:

17 Sonrisas y lágrimas

La historia de la familia Trapp se contó en una producción de la Twentieth Century Fox su titulo original fue “The sound of music” y estuvo dirigida por Robert Wise e interpretada por Julie Andrews (que fue nominada al Oscar aunque no lo obtuvo), Christopher Plummer, Eleanor Parker

La cinta trata de los avatares musicales de la numerosa familia del capitán Von Trapp que junto a Julie Andrews se pasan la película interpretando hermosísimas canciones austriacas. El guión está basado en el musical de Richard Rodgers, Oscar Hammerstein, este ultimo responsable de la letra de las canciones al igual que el primero lo es de la música.

Sonrisas y lágrimas obtuvo un total de diez nominaciones a los Oscars de 1965, resultando vencedora en tres: mejor película, mejor director (Robert Wise), mejor banda sonora y mejor sonido.

A destacar un momento extraordinario de la película que nada mas empezar muestra mediante un travelling aéreo sensacional unas vistas aéreas de las montañas austriacas para acabar acercándose poco a poco a Salzburgo y a la cima de una colina donde se encuentra Julie Andrews cantando. La secuencia es antológica porque para todo los amantes de la música se nos muestra la hermosísima ciudad natal de Mozart en toda su belleza, solo por eso la película vale la pena que aun sin ser una obra maestra, divierte y entretiene y como es lógico apoya estupendamente e ilustra lo que es la vida de un coro.

PARA MOVIMIENTO

18 Las zapatillas rojas

Las zapatillas rojas es una producción del Reino Unido de la The Soundtrack Factory dirigida por Michael Powell y Emeric Pressburger en el año 1948, e

interpretada por las dos excelentes bailarinas Moira Shearer y Ludmilla Tcherina, que obtendría un Oscar y un Globo de Oro.

Con música del Compositor Brian Easdale, desarrolla en setenta y cuatro minutos un melodrama sobre el mundo del ballet, con un número final de veinte minutos basado en el cuento de Andersen sobre unas zapatillas mágicas que hacen bailar a una muchacha hasta la muerte. La joven bailarina de ballet se debate entre el amor de dos hombres, un compositor y un autoritario empresario. Las Zapatillas Rojas es uno de los grandes títulos del genial equipo que formaron Michael Powell y Emeric Pressburger. Lejos del modelo implantado por el cine americano, ofrecieron una visión renovada y espectacular del género. Consiguieron los Oscar a la Mejor Dirección Artística en Color y a la Mejor Banda Sonora de Film Dramático.

Vale la pena incluir la biografía de dos actrices- bailarinas porque probablemente sean las únicas que han sido actrices de una manera reiterada sin renunciar a su condición de bailarinas de ballet clásico

La bailarina de ballet escocesa **Moira Shearer**, famosa como actriz por películas como Las zapatillas rojas que describimos, nació en Dufermline (Escocia) en 1926, Shearer entró con 16 años en la compañía de danza londinense de Sadler's Wells, donde pronto logró papeles principales y compartió escenario con Margot Fonteyn. La que fue descrita como "la muñeca de porcelana del ballet" llegó a eclipsar a la mítica bailarina Margot Fonteyn, tras su gran éxito en esta película "Las zapatillas rojas". Su papel en ese filme, en el que encarnaba a una bailarina debatiéndose entre el amor y su carrera profesional, la hizo conocida internacionalmente. A pesar de participar luego en otras películas, como El fotógrafo del pánico de 1960, de nuevo a las órdenes de Michael Powell, la bailarina continuó dedicándose sobre todo a la danza.

Otro de los artífices del éxito fue

Ludmila Tcherina, la estrella del ballet francés la actriz ganadora de un Oscar Nacida el 10 de octubre de 1924 en París, hija de un aristócrata ruso y madre

francesa, Tcherina se hizo famosa en la adolescencia. A los 15 años era primera bailarina con los Grands Ballets de Monte Carlo.

Bajo el seudónimo de "Tcherzina", fue la primera bailarina más joven de la historia de la danza, según informó el ministro de Cultura francés Jean-Jacques Aillagon en un comunicado que para rendirle homenaje en el día de su muerte.

En 1970, casi al final de una carrera de varias décadas, deslumbró a París con su actuación en "Jeanne au Bucher" (Juana de Arco en la hoguera).

Artista multifacética, Tcherina fue también coreógrafa, pintora, escultora y autora de dos novelas.

Tcherina actuó en dieciocho películas y obtuvo un Oscar por su actuación en la ópera filmada "Los cuentos de Hoffmann", de 1950. Falleció a los 79 años.

Y esta alusión obliga a comentar la otra película mítica de ballet se trata de

19 Los Cuentos de Hoffman

Producción inglesa de 1951 dirigida también por el equipo formado por Michael Powell y Emeric Pressburger, se basa en la última ópera de Offenbach, basada en tres inquietantes cuentos de Ernesto Teodoro Amadeo Hoffmann, maestro de la literatura sobrenatural.

PARA HISTORIA DE LA MÚSICA

El conocimiento de la historia de la música se puede ilustrar de una manera excelente desde su principio con la película:

20 "Excalibur" con la música de fondo del Carmina Burana, grandiosa composición orquestada por el compositor y pedagogo musical Carl Orff quien encontró la partitura de esta música medieval en un monasterio de Alemania.

Se puede continuar la historia de la música con la proyección de algunos biopic ordenados cronológicamente por etapas históricas: después de la etapa medieval se

pueden incluir películas del renacimiento, barroco, clasicismo, la verdad es que no existen muchos pero pueden apoyarnos estos excelentes títulos:

21 Amadeus

Amadeus dirigida por Milos Forman en el año 1984 con interpretación Tom Hulce en el papel de Wolfgang Amadeus Mozart), F. Murray Abraham en un estupendo Antonio Salieri, Elizabeth Berridge en el papel de la esposa del músico Constanze Mozart, Roy Dotrice en el papel de Leopold Mozart el exigente progenitor del celebre músico, y otros actores que interpretan los papeles de Caterina Cavalieri), el Emperador José II, el Conde Orsini-Rosenberg personajes todos del universo mozartiano.

La música de Wolfgang Amadeus Mozart interpretada por Neville Marriner, dirigiendo a la orquesta británica The Academy of St. Martin in the Fields, llena todo el film que está arropado por una magnífica fotografía, excelente montaje, mejor dirección artística inspirada coreografía y un vestuario y unos decorados que nos meten de lleno en el siglo XVIII: La película fue en su día un verdadero pelotazo, imprescindible para ilustrar la vida de Mozart y por extensión la música del llamado periodo clásico.

Tal vez el deseo de volver a intentar esta aventura musical

22 Mi amada inmortal "Immortal Beloved"

Efectivamente "Mi amada inmortal" Pasada en televisión hace algunos años intentó diez años después de "Amadeus", repetir su éxito, con una película sobre otro de los poquísimos compositores "clásicos" cuyo nombre es conocido por todo el mundo, incluso los menos melómanos. Los resultados, sin embargo a juicio de crítica y público, fueron bastante inferiores a los de "Amadeus", sin ser por ello una película precisamente despreciable.

Sin embargo la historia dista mucho de tener la originalidad de la de "Amadeus", que basada en una obra teatral previa de Peter Shaffer. El argumento de "Immortal Beloved" es más convencional, aunque no deja por ello de ser interesante:

Tras la muerte de Beethoven, en 1827, se encontraron entre sus papeles tres cartas de amor escritas un mismo día, por la mañana, tarde y noche, a una mujer de la que no se indicaba su nombre, y a la que el compositor se dirigía como "Mi amada inmortal" y aunque parece que nunca fueron enviadas, los historiadores las fechan en 1812.

Mucho más problemático es identificar a la destinataria de los mensajes, pues la vida privada de Beethoven es un misterio impenetrable. Sin embargo las candidatas más citadas son tres jóvenes aristócratas de una misma familia: Giulietta Guicciardi, y sus primas, las hermanas Josephine y Therese de Brunswick.

De las tres estuvo enamorado Beethoven, aunque se discute si ese amor se quedó o no en lo "puramente platónico", debido a que el status social de un músico no era en aquella época tan elevado como para aspirar a la mano de una aristócrata.

Se ha llegado a apuntar que Beethoven era en la realidad bastante misógino, y que la mujer de la que estaba enamorado era un ideal que sólo existía en su mente, de ahí que cortejara a damas que sabía de antemano que le iban a rechazar.

Es bien conocido que uno de los hermanos de Beethoven, Kaspar, murió dejando un hijo, Karl, de corta edad, y que el compositor pleiteó e intrigó para conseguir su custodia, arrebatándolo a su madre, con el pretexto de la vida "disipada" de esta. Karl no fue muy feliz bajo la tutela de Beethoven, llegando al intento de suicidio.

Pues bien, en la película se nos sugiere como identidad de la "amada inmortal" a Johanna, la madre de Karl, y cuñada de Beethoven, a la que el músico amargó la existencia todo lo posible. Se nos dice que en secreto siempre estuvo enamorado de

ella, que fueron amantes y que incluso Karl era en realidad hijo de Ludwig, y no de su hermano Kaspar, su padre "legal". Unas ficciones sin ninguna prueba histórica, aunque podrían explicar el empeño de Beethoven en conseguir la custodia de su "sobrino".

Ni en esta cinta ni en la de Amadeus se reparó en gastos para la implementación musical es más para el director lo importante es que suenen todos los fragmentos más conocidos de la música de Beethoven sus Sonatas Patética y Claro de Luna, sus Sinfonías de la tercera a la novena. Los conciertos del "Emperador" el concierto para violín, la Sonata "Kreutzer", el Trío "el Espectro", la Misa Solemne, el Cuarteto Op. 130, que se incluyen vengan o no a cuento con la acción, lo que marca una diferencia con Amadeus, sin que ello sin embargo constituya un inconveniente ni mucho menos para los que enseñamos música.

Existen otras películas sobre la vida del compositor de Bonn, de las cuales la más conocida es "Un gran amor de Beethoven", de 1936 el famoso director francés Abel Gance que yo no he podido ver.

En definitiva se trata de dos títulos del género denominado "biopic", del inglés "biographical pictures" consistente en la biografía, a menudo novelada, de un compositor, que servía como pretexto para presentar los fragmentos musicales más conocidos de su obra.

En sus años dorados, Hollywood cultivó a menudo este género "divulgativo" y todos sus compositores más famosos relacionados o no con Broadway tuvieron su película. Por ejemplo Gershwin, Porter, Kern.

El carácter de "calco" del argumento respecto a los "biopics" de los años cuarenta y cincuenta queda de manifiesto en un detalle "idealista" que para el gusto de 1994 parece un tanto trasnochado: Johanna termina perdonando a Ludwig ¡tras escuchar la Novena Sinfonía! El Himno a la Alegría le convence que no puede odiar al hombre que ha compuesto esa música, y va a visitarle a su lecho de muerte,

reconciliándose con él. En realidad, al que vea la película le parecería que Beethoven murió poco después del estreno de la "Novena", cuando aún le quedaban casi tres años de vida. En este sentido, también en "Amadeus" Mozart muere la misma noche del estreno de "La Flauta Mágica", cuando vivió dos meses más).

La escena en la que se unen la música de la intervención del tenor en la "Novena" y un recuerdo del niño, arrojándose a un estanque tras huir de las palizas de su padre, y soñando con las estrellas. "Más allá de las estrellas debe habitar un Padre amante", dicen los versos de la obra, es otra de las más logradas de la película, a pesar del carácter un tanto onírico de estas escenas finales, que hace a Beethoven fundirse con el cosmos.

23 A Song to Remember. Canción inolvidable.

Charles Vidor, realizó en esta película una aceptable adaptación de la biografía del gran músico polaco Frederic Chopin. La producción es del año 1945 y fue una de las películas más importantes de ese año. Esta película nos ayudará en nuestra tarea de dar a conocer la biografía de los grandes músicos y en este caso particular puesto que se trata de un compositor de gran impronta personal y musical nos ayudará a que los alumnos distinguan su música de cualquier otra puesto que el sonido de su piano es distinto a cualquier otro.

Considerado como uno de los mejores compositores de piano de todos los tiempos. Chopin Nació en 1810, en un pueblecito cerca de Varsovia. Hijo de padre francés y madre polaca, comenzó a los cuatro años a estudiar piano, a los siete publicó su primera obra y a los ocho dio su primer concierto. Se trasladó a Viena en 1829 y a París en 1831, donde se instaló de manera permanente convirtiéndose en un prestigioso profesor, pianista y compositor. El gran amor de su vida fue la controvertida escritora George Sand, a la que conoció en 1837. En la película Merle Oberon la actriz nacida en la India interpreta una creíble George Sand tal vez porque la gran frente de la actriz la hace ser muy parecida a la escritora. En cuanto a Chopin

interpretado por un jovencísimo Cornel Wilde resulta apropiado dado el carácter apasionado y romántico del músico. Resulta muy efectista la escena en que las gotas de sangre originadas por una hemoptisis caen sobre las teclas blancas del piano. Chopin como se sabe murió en 1849, consumido por la tuberculosis, con tan solo 39 años.

Además del conocimiento de la música clásica es preciso dotar a los niños de un conocimiento más general de la música, por lo que podemos apoyarnos en diversas películas para ilustrar la música de los diversos países como por ejemplo: **23 “Orfeo Negro”** para la música de Brasil; **24 “Carrusel napolitano”** para la música italiana; **25 “El Violinista en el tejado”** para la música judía, **26 “Camarón”** para el flamenco, **27 “Oklahoma”** para el folklore americano etc.

O el conocimiento de los diversos instrumentos como por ejemplo cualquier película de los hermanos Marx como **28 “Sopa de ganso”** o **29 “Una tarde en la ópera”**, para ilustrar la música de arpa interpretada por Harpo o el piano por Chico por ilustrar este instrumento tan serio con una interpretación tan genialmente divertida, Música y lágrimas, La historia de Glenn Miller, ya comentada para el Trombón de varas, **30 “El tercer hombre”** con música de fondo de Antón Karas interpretada con la guitarra, por citar instrumentos no muy utilizados normalmente etc.

Para terminar esta relación histórica habrían de incluirse las modernas corrientes musicales como el Rock and Roll con cualquier película de:

24 de Elvis Presley no especifico título, todas son iguales y todas casi igual iba a decir de malas pero lo dejaré en flojas, ahora de lo que si hay que hablar es del fenómeno musical que se llamó

Elvis Aaron Presley,

a menudo es llamado simplemente Elvis o El Rey, nació en Tupelo, Mississippi. Cantante de música rock es considerado el Rey del Rock and Roll, un ícono de la música popular. Hijo de Vernon Elvis Presley y Gladys Love Smith, fue fruto de un

embarazo gemelar, aunque su hermano, Jesse Garon Presley, murió al nacer.

Elvis tuvo una infancia dura y difícil en Tupelo, hasta que, después de muchas vicisitudes, él y sus padres se mudaron a Memphis, donde poco a poco consiguieron cierta estabilidad económica. Su padre le compró su primera guitarra al cumplir 10 años.

Desde niño, le apasionaba por igual la música blues, el gospel, así como la música country y el pop. Su cantante favorito era el tenor Mario Lanza

A los 19 años, como regalo de cumpleaños para su madre, grabó un disco con dos temas en los estudios Sun Records y tres meses después, el propietario de la compañía, Sam Phillips le contrató para grabar un disco que tendría gran éxito en Memphis. Habiendo conquistado la ciudad de Memphis, así como algunos mercados regionales en el sur de los Estados Unidos, en 1955, fue observado por el Coronel Tom Parker quien gestionó, a finales de ese año, su traslado de la pequeña discográfica Sun Records, a la RCA, a cambio de 35.000 dólares, y un Cadillac.

Con su primer tema para la RCA, consiguió su primer número uno, de los 18 que consiguió. Su modo de bailar, con sus movimientos pélvicos, resultó tan escandaloso, que en algunos programas de televisión, como en el show de Ed Sullivan, sólo se le enfocó de cintura para arriba. Antes de su ingreso al servicio militar, rompió todos los récords de venta.

Entre 1958 y 1960 estuvo ausente de los escenarios para realizar el servicio militar en Bad Nauheim, Alemania. Su regreso al escenario fue espectacular, al aparecer como estrella invitada en el programa de Frank Sinatra con quien interpretó a dúo dos temas. Recibió por su actuación, que duró unos diez minutos 125.000 dólares.

En los años 60 Presley se dedicó a actuar en películas de mediana calidad, rodando unas tres por año, hasta un total de 31 Su primera película **Love Me Tender** es de

1956 y la última **Change Of Habit** de 1969. En 1967 Presley se casó con Priscilla Ann-Beaulieu, con la que tuvo un año después a su hija Lisa Marie. Su hegemonía en el mundo del rock llegó a su fin en 1964. En 1970, Elvis visitó al Presidente Richard Nixon en la Casa Blanca y en 1973 añadió otro hito más a su carrera: un concierto desde Honolulu, Hawaii, presenciado por más de 1.000 millones de telespectadores en 40 países. Aloha From Hawaii fue el primer programa de ocio retransmitido vía satélite.

Durante los cuatro años siguientes, su salud, debido a los excesos, se fue debilitando cada vez más, hasta que finalmente falleció en Memphis, Tennessee, el 16 de agosto de 1977. De vivir tendría hoy 71 años.

Puede incluirse un título de los **Beatles** para continuar con nuestro estudio histórico y por supuesto incluir su historia:

El grupo musical más importante del siglo XX compositores de canciones como: Yesterday, Michelle y un larguísimo etcétera.

Los Beatles, con sus peinados, su música, su forma de vestir, sus actuaciones, influyeron en las modas y en los estilos de comportamiento de la gente.

Héroes de una generación, éste grupo musical es identificado como ningún otro con la década de los sesenta -quizás los Rolling Stones, dirán los amantes de un rock menos dulcificado y con mayor base instrumental- podrán servirles de contrapunto pero sea como fuere entre todos ellos fueron artífices de una etapa revolucionaria y rompedora.

Sus comienzos, como en la mayoría de los grupos, fueron difíciles, siendo diferentes los componentes del grupo en la época de su formación de los de la etapa final.

Sus orígenes, y sus antecedente, hay que buscarlos en un grupo llamado "Quarry Men" compuesto por Pete Shotton, Nigel Whalley, Ivan Vaughan y John Lennon, quien comienza a desarrollar su talento compositor. Éste sólo tiene dieciséis años y era un ferviente admirador de Elvis Presley.

Tras incorporar un bajo, Stuart "Stu" Sutcliffe, surge la idea de cambiar el nombre del grupo. No están muy claros los motivos. Parece ser que Lennon lo vio en un sueño, si bien otros cuentan que fue Sutcliffe quien lo tomó tras ver la película "El Salvaje", en la que aparecía una motocicleta con éste nombre.

John Lennon y Stuart Sutcliffe fichan para el grupo en 1962 a Paul McCartney y George Harrison. Los cuatro intentan buscar locales donde tocar y hacerse un hueco en el mercado discográfico. Lo cierto es que no les va demasiado bien. Tras tocar en algunos bares de Liverpool, su ciudad de origen, consiguen un contrato para actuar en Hamburgo, en un local ya mítico llamado "La Caverna".

Aquí encuentran la pieza que les falta para alcanzar el estrellato: George Martín, productor musical de la compañía EMI, que les ficha para su discográfica. Con el cambio, incorporan también un nuevo batería, Richard Starkey, más conocido como Ringo Starr, con el que ya alcanzan su configuración definitiva.

En 1963 graban su primer álbum, "Please, Please Me", que incluye su gran éxito: "Love me do". En sólo dos días alcanzan el puesto 17 de las listas británicas y se convierten en el mayor impacto musical del año. Ya son todo un fenómeno, sucediéndose las apariciones en televisión, las entrevistas, los conciertos. Un año más tarde son recibidos por una multitud entusiasta en el aeropuerto de Nueva York, siendo también reclamados para participar en varias películas, que supuesto, se convierten de inmediato en un éxito de taquilla:

25 Hard Day's Night, Can't Buy Me Love, Help, Magical And Mistery Tours, Let It Be...

Cualquiera de ellas en el caso de que se encuentren, (habría que hacer lo posible por adquirir alguna para el laboratorio de música del colegio) puede servir para ilustrar su historia y su forma de hacer música.

En 1969 John Lennon se casa en Gibraltar con Yoko Ono, su segunda esposa,. Para muchos, la influencia de Yoko, a la que había conocido tres años antes, es decisiva en la decisión de John de separarse del grupo, lo que significa el principio del fin.

Para disgusto de sus seguidores, la ruptura definitiva se produce en enero de 1975. Muchos son los que sienten que, a partir de entonces, la música ya no será lo mismo. Tras la ruptura, cada uno de los componentes sigue carreras en solitario.

John Lennon, el más carismático, continúa creando composiciones de gran belleza, como "Imagine", su canción más conocida y un himno generacional de los setenta, "Woman" o "Give the Peace a Chance".

Una nueva desgracia sucede en 1980, en Nueva York, cuando John cae asesinado por los disparos de Mark David Chapman, un fanático admirador.

Por su parte, Paul McCartney también continuó su carrera posterior a los Beatles, primero con el grupo The Wings y después en solitario, que llega hasta la actualidad. En su haber hay composiciones como "Uncle Albert/Admiral Halsey" o "Live and Let Die".

George Harrison y Ringo Starr, éste en mayor medida, han tenido posteriormente una menor repercusión musical, dedicándose a colaborar con otras bandas e intérpretes. Harrison falleció en 2001, tras una larga lucha contra el cáncer.

Y para finalizar, completaré el panorama histórico musical hablando del movimiento "hipie", último gran movimiento cultural o contra-cultural como se dio en llamarlo, que conformó y ha conformado el pensamiento de nuestra época, por eso incluyó aquí la película:

26 "Hair" símbolo musical de la época "hipie"

El film subtítulo The American Tribal Love/Rock Musical, es una obra de teatro musical sobre la cultura hippie de los años 1960 en los Estados Unidos, incluyendo el amor, la paz, la libertad sexual o el uso de drogas, todo lo cual produjo cierto impacto en la época, incluyendo los exageradamente famosos desnudos integrales de

todos los actores en algunas escenas. Más allá de todo esto, el musical Hair ha dejado algunas de las canciones más conocidas en todo el mundo hasta hoy en día, como Aquarius (si las clases las diera ahora mismo, les diría a los niños que esa canción está en el repertorio de Sorya la segunda ganadora del concurso musical: “Operación Triunfo”), o también Let the Sunshine in, a pesar de que muchas veces no se conoce el musical al que pertenecen.

La obra fue originalmente escrita por James Rado responsable de las letras y Galt Mac Dermot de la música. Las primeras representaciones, a modo de prueba, se realizaron en 1967 en un club llamado The Cheetah, para pasar a estrenarse en el Public Theater de off-Broadway ese mismo año. En 1979 se produjo la película basada en el musical y con el mismo nombre dirigida por Milos Forman y protagonizada por Treat Williams, Beverly D'Angelo y John Savage.

La cultura hipie, que toma el nombre de la palabra inglesa hip, que quiere decir "popular, de moda". De ese término se deriva la palabra inglesa hipster que designa los que pretenden ser hip, (bohemios). En EE.UU., aparece por la primera vez la palabra hipí, en un periódico de San Francisco,.

El movimiento hippie tuvo su apogeo en fines de los años 1960. En 1967 la revista TIME destacaba en su edición: Los Hippies: La filosofía de una subcultura.

El flujo turístico que acompañó el ampliamente divulgado San Francisco Summer of Love no hizo nada para intensificar la contracultura. De hecho, cuando la cultura hippie comenzó a ser contaminada por la sociedad de consumo cosa que sucedería a mediados de 1967, el ser hippie ya había perdido su significado original.

Los llamados "hippies" formaron parte del llamado movimiento de contracultura de los años 1960. Adoptaban un modo de vida comunitario o estilo de vida nómada, renegaban del nacionalismo y la Guerra de Vietnam, tomaban aspectos de religiones como el budismo, el hinduismo, y también de las religiones de los indios norteamericanos. Estaban en desacuerdo con valores tradicionales de la clase media estadounidense. Ellos consideraban el paternalismo gubernamental, el militarismo, las corporaciones industriales y los valores sociales tradicionales como parte de un establishment único, que no tenía legitimidad. Alrededor de 1980, quedaba poco de la esencia del movimiento y el estilo hippie, pudiendo decirse que fue absorbido por la cultura dominante.

Anexo 12. Tabla. DECRETO 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

OBJETIVOS PARA EL GRADO ELEMENTAL DE MUSICA

- a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y como medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la música de las diferentes épocas, géneros y estilos, para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal.
- c) Interpretar en público con la suficiente seguridad en sí mismo, para comprender la función comunicativa de la interpretación musical.
- d) Interpretar música en grupo y habituarse a escuchar otras voces o instrumentos, adaptándose al equilibrio del conjunto.
- e) Ser consciente de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitirán la autonomía en el trabajo y la valoración de éste.
- f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical, así como su función expresiva en el discurso musical.
- g) Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunitat Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.
- h) Adquirir la autonomía adecuada, en el ámbito de la audición, comprensión y expresión musical.
- i) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento, de acuerdo con las exigencias de las obras

CONJUNTO	CORO	LENGUAJE MUSICAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la funcionalidad del conjunto en base a la participación individual. 2. Potenciar la expresividad dentro del grupo. 3. Favorecer la creatividad 4. Conocer y familiarizarse con los instrumentos musicales y su gama tímbrica. 5. Aproximar al alumnado al continuo histórico de los eventos musicales que se ven traducen en contenidos para él en ese momento. 6. Aproximar al alumnado a la historia del instrumento, de los compositores, de los intérpretes, a 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lograr actitudes positivas desde el primer contacto con el canto coral de forma lúdica y de disfrute inmediato a través de la imitación y sin exigencias técnicas previas. 2. Descubrir la voz como vehículo de expresión musical y adquirir hábitos positivos de higiene vocal para desarrollarla y mejorarla. 3. Adquirir hábitos necesarios para el logro de la técnica vocal de calidad, imprescindible para cantar con naturalidad y expresivamente. 4. Utilizar la voz como instrumento musical y por tanto como medio de expresión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo, para enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición y de la práctica instrumental. 2. Establecer la relación necesaria entre los conocimientos –destrezas y actitudes(adquiridos en etapas anteriores y el estudio del lenguaje musical que ahora se acomete. 3. Desarrollar la correcta emisión de la voz mediante la reproducción, creación y discriminación de intervalos y melodías, hasta

<p>la discografía y a la videografía.</p> <p>7. Familiarizarse con la práctica instrumental de conjunto.</p> <p>8. Habituarse al trabajo del ensayo.</p> <p>9. Desarrollar su capacidad de discriminación auditiva.</p> <p>10. Disfrutar de la participación en un grupo instrumental.</p> <p>11. Apreciar la necesidad de la concertación.</p> <p>12. Responder a la exigencia del pulso único.</p> <p>13. Reconocerse dentro de la colectividad.</p> <p>14. Reconocer los contenidos comunes con otras materias.</p> <p>15. Reforzar y afianzar los contenidos aprendidos en Lenguaje musical y en Coro.</p>	<p>artística.</p> <p>5. Aprender a formar parte del conjunto coral mediante la escucha de distintas voces, de acuerdo con el nivel correspondiente, tomando conciencia de la importancia de la aportación individual al resultado sonoro del grupo y asumiendo responsabilidades en el desarrollo de las tareas.</p> <p>6. Experimentar la función comunicativa del canto a través de audiciones públicas.</p> <p>7. Apreciar e interpretar la canción popular de los distintos pueblos, comenzando por la propia.</p> <p>8. Adquirir un repertorio coral</p>	<p>transformarlos en recursos expresivos propios.</p> <p>4. Adquirir la coordinación motriz necesaria para una interpretación rítmica adecuada, utilizando los recursos correspondientes.</p> <p>5. Desarrollar el oído interno para el reconocimiento de timbres, alturas, duraciones e intensidades, así como estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas y agógicas, mediante la relación entre el sonido y su representación gráfica.</p> <p>6. Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.</p> <p>7. Desarrollar el pensamiento musical</p>
--	---	--

<p>16. Potenciar la socialización.</p>	<p>(sencillo) de diferentes épocas y estilos e interpretarlo con cuidada sensibilidad musical. Capacidad de expresarlo con naturalidad en la articulación y dinámica, correcta afinación, homogeneidad en el fraseo, igualdad en los ataques y en los cortes.</p> <p>9. Relacionar los conocimientos del lenguaje musical a través del canto coral para enriquecer su bagaje musical.</p> <p>10. Aproximar al alumno al mundo del concierto ante el público.</p>	<p>consciente mediante experiencias armónicas, formales y tímbricas sirviéndose de la práctica auditiva, vocal e instrumental.</p> <p>8. Relacionar los conocimientos adquiridos de lectura y escritura musicales con la práctica del instrumento en la resolución de las dificultades presentes en los objetivos y contenidos del nivel.</p> <p>9. Descubrir la necesidad del código musical para la creación musical, su representación significativa y su interpretación, y profundizar en el conocimiento del mismo.</p>
--	--	--