

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

**LA AUDICIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE VALENCIA: ANÁLISIS
DE SU TRATAMIENTO CURRICULAR EN LOS LIBROS DE TEXTO.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

José Vicente Gimeno Romero

Dirigida por los Doctores:

Dña. Ana María Botella Nicolás

D. Vicente Galbis López

Valencia 2014

VNIVERSITAT E VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**LA AUDICIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE VALENCIA: ANÁLISIS
DE SU TRATAMIENTO CURRICULAR EN LOS LIBROS DE TEXTO.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
José Vicente Gimeno Romero

Dirigida por los Doctores:
Dña. Ana María Botella Nicolás
D. Vicente Galbis López

Valencia 2014

*A tí, Reme,
por tu apoyo y comprensión.
A vosotros, Andrea y Jorge,
por el tiempo que os haya podido robar.*

AGRADECIMIENTOS

Llegado el momento de finalizar el largo camino que ha supuesto la realización de esta Tesis doctoral, quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que, de alguna manera, me han ayudado a que tanto trabajo y esfuerzo sean una realidad.

En primer lugar, a la doctora Ana María Botella Nicolás, por acogerme desde el principio. Por su cercanía. Por su calidad humana. Por su apoyo y disponibilidad para resolver mis dudas en cualquier momento y desde cualquier parte. Por orientarme y animarme en los momentos de dificultad. No imagino esta Tesis bajo otra dirección. Pero más allá de mi gratitud profesional, quisiera agradecerle, sobre todo, el haber compartido conmigo tantos y tantos momentos de tertulia, transmitiéndome el placer por la investigación, el valor de la sencillez, del rigor y de la meticulosidad.

Al doctor Vicente Galbis López, por sus recomendaciones sobre las líneas de trabajo a seguir y las gestiones llevadas a cabo para superar las contrariedades sobrevenidas.

A los profesores/as e investigadores/as que, desinteresadamente, se han prestado a colaborar tanto en la validación del cuestionario diseñado para el estudio sobre la incidencia de la audición musical en la práctica docente, como en la del sistema de categorías de análisis utilizado para el estudio sobre el tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto.

A los profesores/as que han participado en el estudio sobre la incidencia de la audición musical en la práctica docente a través del cuestionario, sin los cuales no habría sido posible su realización y, a mi medio paisano Pedro Rodríguez, por su valiosa ayuda en el manejo del SPSS para analizar los datos obtenidos en el mismo.

A todos mis alumnos, quienes sin saberlo, me han empujado a investigar y realizar esta Tesis.

A todos vosotros, gracias, gracias, gracias.

ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

I. INTRODUCCIÓN.....	19
1. Consideraciones acerca de la elección del tema.....	21
2. Estructura de la investigación.....	25
II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
1. Objetivos.....	31
2. Procedimientos metodológicos.....	32
3. Cronograma de la investigación.....	37
III. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	39
Capítulo 1. La audición musical.....	41
1.1. La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria.....	41
1.2. Psicología de la música y audición musical.....	45
1.2.1. Aportaciones de las diferentes teorías sobre la psicología de la música a la educación auditiva.....	46
1.2.2. Psicología de la percepción musical: formas de audición y tipos de oyentes.....	54
1.3. La percepción de las diferentes dimensiones de la música a través de la audición.....	59
1.3.1. La percepción de los temas.....	62
1.3.2. La percepción del ritmo.....	64
1.3.3. La percepción de las funciones formales.....	65
1.3.4. La percepción de las relaciones tonales.....	65
1.3.5. La percepción de los timbres.....	67
1.3.6. La percepción de las texturas.....	68
1.4. Conclusiones.....	68

Capítulo 2. La educación auditiva en las principales corrientes pedagógico-musicales....	71
2.1. Evolución de la educación musical.....	71
2.2. Estudio comparativo de los principales métodos activos de educación musical...	75
2.3. Propuestas metodológicas que priorizan la educación auditiva.....	82
2.3.1. Edgar Willems.....	82
2.3.2. Jos Wuytack.....	86
2.3.3. M ^a del Carmen Aguilar.....	90
2.4. Conclusiones.....	95
Capítulo 3. La audición musical en el ámbito de la investigación.....	97
3.1. Visión histórica de las investigaciones llevadas a cabo sobre percepción musical.....	97
3.1.1. Investigaciones realizadas en el ámbito internacional.....	98
3.1.2. Investigaciones realizadas en el ámbito nacional.....	111
3.2. Teorías más relevantes sobre percepción musical.....	116
3.2.1. Desde la semiología musical.....	117
3.2.2. Desde la psicología de la música.....	123
3.3. Conclusiones.....	129
IV. LA AUDICIÓN MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	133
Capítulo 4. La audición musical en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.	135
4.1. Evolución del currículo de la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria.....	135
4.2. La educación auditiva en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.....	141
4.2.1. Análisis de los objetivos de la materia de música.....	147
4.2.2. Análisis de los contenidos.....	150
4.3. Contribución de la educación auditiva a la adquisición de las competencias básicas.....	160
4.4. Conclusiones.....	165

Capítulo 5. Estudio de incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música de la Educación Secundaria Obligatoria.	169
5.1. Metodología y diseño del estudio.....	169
5.1.1. Procedimientos de recogida de información.....	170
5.1.2. Poblaciones y muestras.....	173
5.1.3. Técnicas de análisis de datos.....	175
5.2. Descripción de los resultados obtenidos.....	175
5.3. Conclusiones.....	210
Capítulo 6. Estudio del tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto.....	219
6.1. Metodología y diseño del estudio.....	219
6.1.1. El libro de texto como mediador didáctico.....	221
6.1.2. Determinación de la muestra.....	227
6.1.3. Determinación de las unidades de análisis.....	229
6.1.4. Registro de los datos.....	230
6.2. Análisis e interpretación de los datos.....	235
6.3. Conclusiones.....	274
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	281
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	297
1. Bibliografía.....	299
2. Textos legislativos.....	311
VII. ANEXOS.....	313
1. Anexo 1. Cuestionario para valorar la actitud y el conocimiento del profesorado de música de secundaria de la provincia de Valencia sobre la audición musical y su aplicación en el aula.....	315
2. Anexo 2. Categorización de variables.....	321
3. Anexo 3. Relación de tablas de frecuencias y de contingencias.....	335

4. Anexo 4. Sistema de categorías para el análisis del tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto.....	375
5. Anexo 5. Relación de títulos y autores del repertorio analizado.....	383

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.

Tablas.

Tabla 1. Editoriales por niveles utilizadas por el profesorado.....	205
Tabla 2. Comparativa del número de actividades dedicadas a la audición musical.....	238
Tabla 3. Comparativa del número de temas o unidades didácticas.....	238
Tabla 4. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial I.....	239
Tabla 5. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial II.....	239
Tabla 6. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial III.....	239
Tabla 7. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial IV.....	240
Tabla 8. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial V.....	240
Tabla 9. Clasificación de las actividades.....	243
Tabla 10. Clasificación de las actividades dirigidas al entrenamiento auditivo.....	244
Tabla 11. Objetivos desarrollados en las actividades.....	247
Tabla 12. Contenidos trabajados en las actividades.....	249
Tabla 13. Criterios de evaluación presentes en las actividades.....	252
Tabla 14. Competencias desarrolladas a través de las actividades.....	254
Tabla 15. Tipología de los recursos gráficos utilizados.....	260
Tabla 16. Tipología de las ayudas visuales.....	262
Tabla 17. Tipología de la información proporcionada en las actividades.....	270

Figuras.

Figura 1. La espiral del desarrollo musical según Swanwick y Tillman.....	51
Figura 2. Cuadro comparativo por actividades.....	78
Figura 3. Musicograma. <i>Marcha. Suite Cascanueces</i> . P. I. Tchaikovsky.....	89
Figura 4. Representación gráfica de la sintaxis musical.....	92
Figura 5. Ficha de análisis.....	93
Figura 6. Ejemplo de musicograma.....	93
Figura 7. <i>Summary of emotions in hearing music</i>	110
Figura 8. Resumen de la forma general de la teoría generativa de la música tonal.....	121
Figura 9. Elementos que integran el currículo.....	136
Figura 10. Bloques de contenidos secuenciados por niveles.....	139

Figura 11. Comparativa de los contenidos en las dos leyes educativas.....	153
Figura 12. Estructura del Cuestionario para valorar la Actitud y el Conocimiento del Profesorado de Música de Secundaria de la Provincia de Valencia sobre la Audición Musical y su aplicación en el Aula.....	172
Figura 13. Nivel en el que imparte docencia el profesorado encuestado.....	176
Figura 14. Edad del profesorado encuestado.....	177
Figura 15. Sexo del profesorado encuestado.....	177
Figura 16. Experiencia docente.....	178
Figura 17. Lugar de nacimiento.....	178
Figura 18. Estudios realizados.....	179
Figura 19. Pertenencia a algún tipo de agrupación musical.....	180
Figura 20. Tipo de agrupaciones musicales.....	180
Figura 21. Valoración sobre la interpretación musical.....	181
Figura 22. Valoración sobre la historia de la música.....	182
Figura 23. Valoración sobre la audición musical.....	182
Figura 24. Contribución de la audición al desarrollo de las competencias básicas.....	184
Figura 25. Desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas en las distintas corrientes pedagógico-musicales.....	185
Figura 26. Vinculación del modelo didáctico para la audición musical asociado a las etapas de desarrollo cognitivo del alumno.....	185
Figura 27. Planteamiento individual de las actividades de audición.....	186
Figura 28. Planteamiento grupal de las actividades de audición.....	186
Figura 29. La historia de la música como criterio para programar el repertorio.....	187
Figura 30. Estudio del contexto histórico de la obras en las audiciones.....	188
Figura 31. Interdisciplinariedad en las actividades de audición.....	188
Figura 32. La música culta del siglo XX en el repertorio.....	189
Figura 33. La música española en el repertorio.....	189
Figura 34. Géneros y estilos musicales.....	190
Figura 35. Preferencias musicales de los alumnos.....	191
Figura 36. Utilización de la música popular.....	191
Figura 37. Utilización de ayudas visuales.....	192
Figura 38. Utilización de medios audiovisuales.....	192
Figura 39. Utilización de la notación musical.....	193
Figura 40. Trabajar una sola dimensión de la música por actividad.....	193

Figura 41. Trabajar varias dimensiones de la música a la vez.....	194
Figura 42. Frecuencia con la que se trabaja la audición musical en las clases.....	194
Figura 43. Planteamiento de las actividades de audición.....	195
Figura 44. Evaluación de las actividades de audición.....	196
Figura 45. Conocimiento de los procesos gestálticos implicados en la percepción musical.....	197
Figura 46. Utilización de un modelo didáctico.....	198
Figura 47. Dificultades de comprensión.....	199
Figura 48. Asistencia a conciertos.....	200
Figura 49. Utilización de los libros de texto.....	200
Figura 50. Adecuación del repertorio en los libros de texto.....	201
Figura 51. Representatividad del repertorio en los libros de texto.....	202
Figura 52. Posibles discriminaciones.....	202
Figura 53. Adecuación de las duraciones de los fragmentos.....	203
Figura 54. Modelos para analizar libros de texto.....	204
Figura 55. Utilización del libro de texto.....	204
Figura 56. Contenidos prioritarios.....	207
Figura 57. Uso de las TIC.....	208
Figura 58. Incorpora creaciones musicales actuales.....	208
Figura 59. Cuestionar la información expresada en los libros de texto.....	209
Figura 60. Utilizar libro digital.....	210
Figura 61. Condicionantes del libro digital.....	210
Figura 62. Información identificativa de las actividades.....	232
Figura 63. Descripción de las actividades.....	233
Figura 64. Dimensión curricular de las actividades.....	234
Figura 65. Dimensión didáctica de las actividades.....	235
Figura 66. Primer y segundo niveles de concreción del sistema de categorías.....	236
Figura 67. Primer, segundo y tercer niveles de concreción del sistema de categorías de identificación.....	236
Figura 68. Primer, segundo y tercer niveles de concreción del sistema de categorías teóricas.....	237
Figura 69. Número de obras o fragmentos por actividad.....	241
Figura 70. Clasificación de la música utilizada en el total de actividades por géneros musicales.....	242

Figura 71. Clasificación de las actividades de audición en entrenamiento auditivo u otras finalidades.....	244
Figura 72. Clasificación de las actividades en función del número de objetivos implicados.....	246
Figura 73. Importancia cuantitativa concedida al reconocimiento auditivo de los elementos del lenguaje musical.....	250
Figura 74. Desarrollo de competencias en las actividades.....	253
Figura 75. Relación de las actividades con las unidades didácticas.....	255
Figura 76. Especificidad de las actividades.....	257
Figura 77. Planteamiento de las actividades.....	258
Figura 78. Adecuación de la terminología utilizada.....	259
Figura 79. Utilización de fotografías o ilustraciones.....	260
Figura 80. Utilización de ayudas visuales.....	262
Figura 81. Conocimiento de la notación musical tradicional.....	264
Figura 82. Utilización de las TIC.....	264
Figura 83. Dimensiones de la música desarrolladas en las actividades.....	265
Figura 84. Adecuación del/los fragmento/s propuesto/s.....	267
Figura 85. Procedencia de la música.....	267
Figura 86. Adecuación de la duración de los fragmentos a los objetivos de la actividad...	268
Figura 87. Adecuación de la duración de los fragmentos a las capacidades de los alumnos.....	269
Figura 88. Actividades que aportan información.....	270
Figura 89. Actividades que proponen cuestiones de tipo analítico.....	271
Figura 90. Actividades que proponen cuestiones de tipo descriptivo.....	272
Figura 91. Relaciones entre actividades de un mismo libro de texto.....	274

I. INTRODUCCIÓN

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

I. Introducción.

1. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ELECCIÓN DEL TEMA.

El presente trabajo se inscribe dentro de las líneas de investigación que el área de Didáctica de la Música propone a través del programa de doctorado en Didácticas Específicas, vinculado al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València.

Las razones que han motivado el desarrollo de esta línea de investigación responden al resultado de un cúmulo de inquietudes e intereses en torno a la relación entre la música y la educación que, de un modo u otro, han acabado moldeando el perfil académico de quien escribe. Desde mis comienzos como profesor de música en la enseñanza secundaria, he tenido la convicción de que el principal cometido de la educación musical en este contexto educativo debe ser la educación auditiva de los alumnos¹.

La música está más presente que nunca en la vida diaria de los jóvenes adolescentes que cursan los distintos niveles de esta etapa educativa y, sea cual sea la naturaleza de las experiencias personales que viven en relación con su utilización, lo cierto es que el hecho de que la consuman demuestra que la valoran.

Por otra parte, el uso que hacen los estudiantes de enseñanza secundaria de la música es, mayoritariamente, como oyentes. Este es un hecho que la educación formal no puede obviar, por lo que el sistema educativo debe dar una respuesta adecuada a esta realidad social, de modo que la educación musical debe enseñarles sobre todo a escuchar, con el propósito de formar buenos oyentes, o utilizando conceptos educativos, oyentes competentes.

Ayudarles a ser oyentes competentes supone prepararlos para que sean capaces de aprehender los significados implícitos en la propia música, tanto los culturales o estilísticos como los puramente emotivos. En definitiva, oyentes capaces de saber comprender e interpretar los diversos mensajes que la música transmite.

¹ Se emplea el término alumno/s como concepto genérico, sin que se pretenda con ello establecer diferencias de género ni de ningún otro tipo.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Esto supone apostar por una determinada manera de entender la educación musical, tomando como referencia la relación que se establece de manera generalizada entre los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los alumnos, con la propia música.

Por otra parte, en los últimos tiempos se ha producido una fuerte demanda cultural por parte de la sociedad, como lo atestigua la creación de un buen número de orquestas así como la construcción de grandes salas de conciertos, observándose a un público ávido de escuchar música, pero que, al mismo tiempo, se lamenta de haber recibido una educación musical exigua que no le ha capacitado para poder acercarse ahora a las obras que forman parte del repertorio habitual.

Así, puesto que los jóvenes adolescentes de hoy serán el público del mañana, la educación musical que se les proporcione, debe intentar paliar esta situación. Sin embargo, convencerlos para que se acerquen a una música que no es la que escuchan habitualmente no es tarea fácil, pues como afirma Mendoza “Los prejuicios hacia la música clásica no son pocos y el desconocimiento, mucho” (2008, p. 5).

En este sentido, investigaciones como la de Flores (2008) aportan información sobre el papel que juega la música en la adolescencia así como el atractivo, desde el punto de vista didáctico, de utilizar la música popular actual en la educación musical, mientras que otros, como Cremades (2008), estudian el conocimiento y las preferencias de los diferentes estilos musicales entre los jóvenes estudiantes de enseñanza secundaria.

De este modo, la educación auditiva debe de enfocarse desde la perspectiva de un sistema de valor añadido, que respete y se beneficie de los conocimientos musicales que los alumnos puedan haber desarrollado al margen de la educación formal y no intenan “ ‘redimirlos’ de sus propias inclinaciones y prácticas musicales mediante su ‘conversión’ a los modelos de condición de entendido que les son tan ajenos que los alienan”, pues como sigue diciendo “las afianzadas actitudes de los adolescentes hacia su ‘música’, los hábitos referentes a ella y los usos que de ella hacen, les llevan a rechazar aquella instrucción musical que consideran que se trata de un intento de convertirlos” (Regelski, 2009, p. 44).

Además, concurren varias circunstancias que dificultan esta tarea, empezando por la escasa voluntad de las administraciones educativas, que no han trasladado la apuesta por la música comentada anteriormente al ámbito educativo.

Pero sobre todo, se observa la falta de concienciación de una sociedad que, por un lado, está demandando más música y, por otro, no la considera necesaria para la formación de los jóvenes, permitiendo una presencia casi testimonial en la enseñanza obligatoria. Esta es la situación, por más que la pedagogía actual confirme la necesidad de diseñar modelos educativos que potencien una educación verdaderamente integral, que supere un enfoque meramente constructivo-cognitivista.

Así, a pesar de que las diferentes leyes educativas conocidas desde la década de los años noventa, cuando la LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) generalizó la educación musical en la enseñanza obligatoria, han amparado el desarrollo de las capacidades perceptivas, en la práctica se atestigua una falta de sistematización y de rigor en dicho proceso.

Y es de esta impresión y de la experiencia propia adquirida a través del contacto directo con los alumnos, de donde surge la necesidad de llevar a cabo una investigación que penetra directamente en el ámbito de la didáctica de la audición musical, analizando los planteamientos metodológicos y las estrategias didácticas que se emplean para llevar a cabo la educación auditiva en los principales materiales curriculares que utilizan los estudiantes, es decir, los libros de texto.

Aunque la literatura existente sobre la audición musical es abundante, lo que por otra parte demuestra la importancia que tiene tanto para profesores y pedagogos, como para los investigadores en el campo de la percepción musical, hasta la fecha no hay ninguna investigación que analice el tratamiento curricular que se le da a la misma en el mediador didáctico de mayor influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, de los trabajos que de un modo u otro han aludido a los libros de texto para la educación musical (Gutiérrez y Cansino, 2001; Ibarretxe, 2008; Vicente, 2010 o Ivanova, 2012), ninguno aborda el tratamiento dado a la audición musical.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Por otra parte, las investigaciones que sí se centran en la audición musical como las de Godoy (2003), Alcázar (2004), Martín (2006), Mendoza (2008) o Ramos (2009), culminando todas ellas en una Tesis doctoral, realizan importantes aportaciones a la didáctica de la audición musical, pero o bien se dirigen de nuevo a la etapa de la Educación Primaria, o simplemente no se orientan hacia una enseñanza de carácter obligatorio ni al perfil del alumnado que cursa este tipo de enseñanza. Mención al margen merece el trabajo de Pascual (2011) quien realiza una investigación dirigida a conocer la presencia de obras compuestas en el siglo XX entre el repertorio utilizado por los libros de texto para llevar a cabo las audiciones musicales.

Pero en cualquier caso, ninguna de ellas aborda la relación entre la audición musical y los libros de texto que utilizan los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en los términos que aquí se plantean, lo que pone de manifiesto que ésta es una investigación que todavía está por hacer y de la que se pueden extraer conclusiones de interés para los docentes, dado que, a pesar de las discusiones sobre su funcionalidad y potencialidad en la educación actual, el libro de texto sigue siendo una herramienta didáctica de consumo masivo.

No obstante, se hace necesario establecer unos límites, puesto que de lo contrario sería inabarcable, dado que la oferta editorial de libros de texto para la enseñanza de la música en esta etapa es amplia y de características muy diversas, por lo que se tomó la determinación de centrar el estudio en las editoriales más utilizadas por los profesores en la provincia de Valencia y para un mismo nivel educativo.

Así, las editoriales utilizadas por un número significativo de docentes son por orden alfabético Marfil, Mc Graw Hill, Pearson Alhambra, Santillana y Teide, analizando las últimas ediciones existentes en el mercado editorial en el momento de realizarla.

En cualquier caso, cabe señalar que el centro de interés del estudio no es otro que las actividades de audición propiamente dichas y, no las comparaciones entre los libros de texto de las distintas editoriales, razón por la cual se ha tratado en todo momento de garantizar el anonimato de las mismas en el manejo de la información recabada.

De este modo, desde el análisis de la realidad educativa se pretende hacer una contribución significativa a la didáctica de la audición musical, aportando una información que puede ser relevante para la comunidad educativa interesada en renovar los planteamientos para llevar a cabo una educación auditiva acorde a los tiempos actuales, aún válidos en muchos aspectos, pero cada vez más al margen de los intereses, necesidades y diferencias de los jóvenes adolescentes.

2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación se ha articulado en dos partes claramente diferenciadas. Una primera que constituye el marco teórico-referencial, necesario como sustento y referencia para los estudios posteriores. En la segunda, se describe el trabajo realizado en torno a dos estudios de distinta naturaleza: uno dirigido a los profesores de música de enseñanza secundaria y, otro, a los libros de texto utilizados para la educación musical.

El marco teórico-referencial se estructura, a su vez, en tres capítulos, entre los que se incluye una revisión del estado de la cuestión del tema de la investigación:

- a) En el primer capítulo se aborda el concepto de audición musical y se fundamenta la importancia de la educación auditiva en la formación integral de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, analizando las influencias del entorno social en el que éstos se desenvuelven. Además, se estudian las aportaciones realizadas a la audición musical desde las diferentes teorías que han ido apareciendo sobre psicología de la música, profundizando en los aspectos más importantes que giran en torno a la percepción musical en relación a las diferentes formas de escuchar y las actitudes de los oyentes. El capítulo concluye con una breve descripción del proceso de percepción de las diferentes dimensiones de la música a través de la audición sin utilizar el apoyo de la partitura, por tratarse del modo en el que se van a dar la mayor parte de las actividades a realizar en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) En el segundo capítulo se elabora una breve descripción de la evolución

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

experimentada por la educación musical, tras la cual se realiza un estudio comparativo de los principales métodos y pedagogos más destacados de la educación musical, con el fin de conocer el tratamiento dado a la audición musical por cada uno de ellos. La información obtenida evidencia las propuestas que verdaderamente han priorizado la educación auditiva de los alumnos frente a otro tipo de actividades propias de la educación musical, lo que permite profundizar en los aspectos didácticos de mayor interés a tener en cuenta para la segunda parte de la investigación.

- c) El tercer capítulo constituye una referencia al estado de la cuestión que incluye una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre la audición musical, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Esto ha permitido conocer, por una parte, cuáles han sido los centros de interés de los investigadores así como la evolución que éstos han experimentado y, por otra, las características de los trabajos más destacados que guardan relación con la audición. En definitiva, el capítulo analiza las aportaciones hechas a la audición musical desde el ámbito de la investigación, centrándose en las teorías más relevantes sobre percepción musical, procedentes tanto desde el ámbito de la semiología como desde el de la psicología, así como en las vías metodológicas que posibilitan el conocimiento de tales contenidos.

Por otro lado, la segunda parte, de tipo analítico-descriptiva, está formada por otros tres capítulos, los cuales reflejan las indagaciones realizadas sobre el tema objeto de estudio:

- a) El capítulo cuatro acomete una revisión sobre el tratamiento que el actual marco curricular le otorga a la audición musical, repasando la evolución que el currículo ha experimentado desde la generalización de la educación musical con la implantación en 1990 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hasta la actual Ley Orgánica de Educación (LOE). De esta manera, se analiza la implicación de la educación auditiva en los objetivos planteados y los contenidos propuestos para los diferentes niveles de la Educación Secundaria Obligatoria en la concreción curricular que para la Comunidad Valenciana establece el DECRETO 112/2007 de 20 de julio, así como la contribución de la misma a la adquisición por parte de los alumnos de las competencias básicas.

- b) En el quinto capítulo se elabora un estudio para conocer la incidencia que tiene la audición musical en la práctica docente del profesorado de música en la provincia de Valencia, investigando tanto sobre los conocimientos que se tienen para su didáctica, como sus opiniones y actitudes frente a la misma. Por otra parte, también se quiere averiguar el uso que hacen los docentes del libro de texto, los criterios que adoptan para su elección entre las distintas posibilidades editoriales así como la opinión que les merecen. Para ello, se ha diseñado un cuestionario que se compone de un cuadro inicial que contiene las variables de clasificación de la muestra, al que le siguen dos dimensiones relativas a la educación auditiva en la enseñanza secundaria y a la presencia de la audición musical en los libros de texto.
- c) En el sexto capítulo, tras hacer una breve descripción de las diferentes opiniones acerca de la funcionalidad del libro de texto como mediador didáctico en la educación actual, se lleva a cabo un estudio sobre el tratamiento curricular que se le da a las actividades propuestas en los mismos, que de un modo u otro contemplan la audición musical. El estudio persigue comprobar si los libros de texto dan respuesta a lo que el propio currículo establece para la educación auditiva. Si incorporan todas aquellas cuestiones recogidas en el marco teórico-referencial que puedan ser de interés para su didáctica. Si ofrecen aquello que los profesores demandan para desarrollar la capacidad de escucha en los alumnos y, finalmente, si se adecuan a las necesidades actuales de los estudiantes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. Para efectuar dicho análisis se ha establecido un sistema de categorías en el que se distinguen en primer lugar entre las de identificación y las teóricas, ramificándose estas últimas en tres apartados: una clasificación de las actividades según la finalidad para la que han sido propuestas, a la que le sigue la dimensión curricular -objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias- y la didáctica, con un total de 21 ítems que recogen las características de los planteamientos didácticos utilizados.

La investigación finaliza con las conclusiones y una serie de propuestas, a modo de prospectiva, referidas a la didáctica de la audición musical que quedan abiertas para futuras líneas de investigación.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Complementa la Tesis un apartado que recoge todas aquellas referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de la misma así como los anexos debidamente estructurados en función de los estudios realizados.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

II. Diseño de la investigación.

1. OBJETIVOS.

Puesto que la investigación que se ha llevado a cabo se centra en obtener la información necesaria para estudiar la realidad educativa que se da en torno a la audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria, el modo idóneo de presentar las metas que se pretenden es en forma de objetivos.

La pretensión fundamental en torno a la cual se articula la Tesis es la de analizar el tratamiento curricular que se le da a la audición musical en los libros de texto utilizados por los docentes para impartir la materia de música en dicha etapa educativa.

Se pretende con ello comprobar si éstos ofrecen lo que el propio currículo establece para la educación auditiva; si proporcionan a los profesores lo que ellos mismos demandan para desarrollar la capacidad de escucha en los alumnos y, si se adecuan a las necesidades actuales y a las diferencias de los jóvenes adolescentes.

Este propósito se concreta por medio de una serie de objetivos específicos que cobran especial relevancia tanto en lo que respecta a su consecución autónoma, como en relación a su contribución a alcanzar el objetivo principal, los cuales se relacionan directamente con la estructura de la investigación y que se detallan a continuación:

- 1) Revisar el concepto de audición y el papel que le corresponde en la educación musical que se lleva a cabo en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria, profundizando en los aspectos más importantes que giran en torno a la percepción de la música.
- 2) Realizar un estudio comparativo entre las principales corrientes pedagógico-musicales y pedagogos más destacados, con el fin de conocer la importancia concedida en cada caso a la audición musical, analizando las propuestas metodológicas con mayor incidencia en la misma.

- 3) Examinar las aportaciones hechas desde el ámbito de la investigación para comprender los procesos cognitivos que se dan en el alumno al trabajar la audición musical, con el fin de incorporarlas a su didáctica.
- 4) Revisar en qué términos aparece reflejada la educación auditiva en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y su implicación en los diferentes elementos del mismo.
- 5) Averiguar las opiniones y conocimientos del profesorado de música que imparte la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia respecto a la audición musical, así como el uso que hacen de los libros de texto en sus clases.
- 6) Analizar el tratamiento curricular y didáctico dado a las actividades de audición que aparecen propuestas en los libros de texto más utilizados por los docentes en la provincia de Valencia.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.

La elección de un paradigma de investigación debe ser consecuente con la situación que se quiere investigar, con el fin de que la metodología, el método y las técnicas y estrategias a utilizar sean las más adecuadas para conseguir aquello que se persigue.

En el caso de esta Tesis doctoral, los objetivos que se han planteado requieren la realización de diversos estudios de diferente naturaleza, motivo por el cual se ha optado por lo que Walker y Evers denominan la *diversidad complementaria* (citado en Díaz, 2006). Esta es una posición respecto a la investigación en el ámbito educativo que defiende la *complementariedad entre paradigmas*, los cuales se apoyan y complementan en el proceso de investigación, a pesar de representar tradiciones que parten de una base ontológica y epistemológica distinta.

No obstante, como afirma Bresler (citado en Díaz, 2006, p. 64) con respecto a la idea de presentar estas dos metodologías a modo de dicotomías conceptuales, actualmente “en la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tiene lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones”.

De esta manera, se ha utilizado una *estrategia de complementación* (Bericat, 1998) que combina en una misma investigación métodos de ambas orientaciones, cuantitativa y cualitativa, ocupándose las distintas perspectivas de una parcela diferente de la realidad que se quiere investigar. Así, los procedimientos metodológicos empleados para cada una de las partes han sido los siguientes:

- a) Una revisión bibliográfica pormenorizada en torno al concepto de audición musical y la percepción de las diferentes dimensiones de la música. También se analiza su implicación en los diferentes elementos del currículo para la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) Una investigación bibliográfica de carácter histórico que permite conocer, por una parte, las corrientes pedagógico-musicales con mayor incidencia en la audición musical y sus propuestas didácticas y, por otra, las aportaciones hechas desde el ámbito de la investigación a la audición musical.
- c) Un estudio exploratorio *ex post facto* que utiliza el método encuesta para determinar la actitud y el conocimiento de los profesores de música de enseñanza secundaria de la provincia de Valencia sobre la audición musical, así como la utilización que hacen de los libros de texto.
- d) Un estudio dirigido al análisis de contenido de las actividades de audición propuestas en los libros de texto, para conocer sus características del propio contenido y, de esta manera, poder extraer inferencias a partir de la naturaleza del mismo, con el fin de verificar su adecuación a las necesidades actuales.

Con respecto a lo que constituye la fase exploratoria-documental, entre las fuentes de información consultadas para llevar a cabo la revisión e investigación bibliográficas cabe mencionar libros publicados, artículos de revistas especializadas, actas de congresos, tesis doctorales, información legislativa de las administraciones educativas y direcciones electrónicas. Además, se quiere destacar que se han mantenido contactos, bien personalmente o intercambiando correos, con diversos investigadores, sobre la percepción musical.

Para el estudio exploratorio *ex post facto* se ha recogido información directa, mediante encuesta, de los profesores de música de los Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Valencia. Y para realizar el análisis de contenido en el último estudio, se han examinado todas las actividades que de un modo u otro proponen la audición -para lo que se estableció un sistema de categorías- de los libros de texto más utilizados por los docentes.

Por otra parte, dado que los objetivos propuestos para la investigación conjugan la necesidad de obtener información de naturaleza cuantitativa y cualitativa, la recogida de información se efectuó a través de los siguientes procedimientos:

- a) Revisión, vaciado y análisis de las fuentes bibliográficas consultadas -libros, artículos de revistas especializadas, actas de congresos y seminarios, tesis doctorales y direcciones electrónicas- para abordar, por una parte, el concepto de audición musical y la percepción de las diferentes dimensiones de la música y, por otra, la investigación de carácter histórico en torno a las corrientes pedagógico-musicales así como las aportaciones hechas desde el ámbito de la investigación a la audición musical.
- b) Revisión y análisis del currículo vigente para la Educación Secundaria Obligatoria con el propósito de conocer la implicación de la audición musical en los diferentes elementos que lo configuran.
- c) El cuestionario elaborado para valorar la actitud y el conocimiento que el profesorado de música de enseñanza secundaria de la provincia de Valencia tiene sobre la audición musical y su aplicación en el aula.

Los criterios básicos que se han tenido en cuenta en su elaboración han sido la sencillez, precisión y concreción de los ítems que lo componen y la discreción y preservación del anonimato en el manejo de la información recabada.

Las variables de clasificación del cuestionario son: centro de trabajo actual, localidad, niveles en los que se imparte docencia, edad, sexo, años de docencia en la especialidad, lugar de nacimiento, estudios realizados, pertenencia a alguna agrupación musical y, en su caso tipo de agrupación a la que se pertenece.

Por lo que se refiere a su estructura, éste se compone de un cuadro inicial que contiene las variables de clasificación que permiten una primera caracterización de la muestra al que le siguen dos dimensiones relativas a la educación auditiva en la enseñanza secundaria y la audición musical en los libros de texto, con un total de 51 ítems que recogen información relativa a las diversas variables del estudio.

- d) El sistema de categorías elaborado para el análisis de contenido del tratamiento curricular dado a las actividades de audición en los libros de texto más utilizados por los profesores.

En su diseño se han tomado en consideración criterios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, fidelidad y productividad. Del mismo modo, se ha preservado el anonimato de las editoriales analizadas.

Las categorías del instrumento permiten guardar la información necesaria de cada unidad de registro de forma explícita, distinguiendo entre la información necesaria para su identificación y los datos propiamente dichos.

La información identificativa incluye todo lo necesario para la organización y el manejo de los datos, como es la identificación de la actividad, la editorial, el año de edición del libro de texto, el número de obras o fragmentos que se proponen, el título de los mismos, el autor o intérprete, el género al que pertenecen y la duración de los mismos.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

En cuanto a los datos en sí mismos, el sistema aparece estructurado en tres partes: en primer lugar la clasificación de las actividades para establecer los diferentes usos que se le da a la audición musical y, posteriormente, las dimensiones curricular y didáctica, las cuales comprenden un total de 25 categorías.

Con respecto a las poblaciones y muestras, en el caso del estudio exploratorio llevado a cabo para determinar la actitud y el conocimiento de los docentes sobre la audición musical y la utilización que hacen de los libros de texto, la población la componen el conjunto de profesores de música de enseñanza secundaria de la provincia de Valencia, siendo $N= 216$. Si se trabaja con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, el tamaño que precisa la muestra de los profesores para ser representativa de la población de referencia -es decir, 216- es de 129. El cuestionario se envió a toda la población, y la muestra generadora de datos resultó ser de 137 profesores de música, pertenecientes a 98 centros de toda la provincia de Valencia.

Por lo que se refiere al último estudio, el tipo de muestreo en el diseño de análisis de contenido cualitativo suele ser el intencional, por lo que los libros de texto que han formado parte de la muestra no han sido elegidos al azar, sino que se han escogido entre las editoriales más utilizadas por los profesores en la provincia de Valencia, las cuales son:

- Marfil.
- MacGraw-Hill.
- Pearson Alhambra.
- Santillana.
- Teide.

Por otra parte, puesto que en la investigación cualitativa es el investigador el que elige qué realidades investigar, se ha optado por estudiar los libros de texto correspondientes al segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria -alumnos de 13/14 años-, analizando la totalidad de las actividades que de un modo u otro contemplan la escucha y que alcanza el número de 340.

Las razones por las que se ha elegido el nivel de 2º curso responden, en primer lugar, a que se trata del primer nivel de la etapa en el que todos los alumnos reciben educación musical -en el 1er curso tan solo aparece la optativa de *Taller de Música*- y, además, es el nivel en el que un mayor número de docentes utilizan libro de texto.

Finalmente, las técnicas de análisis utilizadas con la información procedente de las diversas fuentes se clasifican en las siguientes tipologías:

- a) Análisis documental de información: libros, revistas especializadas, actas de congresos y seminarios, tesis doctorales y documentos de diferentes legislaciones educativas.
- b) Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en el cuestionario así como en el sistema de categorías (frecuencias, porcentajes y medias).
- c) Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas (tablas de contingencia, Correlación de Pearson, Tau_b de Kendall, Rho de Spearman, comparación de medias).
- d) Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante el sistema de categorías.

3. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN.

Las fases de la investigación y las actividades realizadas en cada uno de los estudios que componen esta tesis doctoral, así como su temporalización, se resumen en el cronograma que se detalla a continuación:

III. MARCO TEÓRICO - REFERENCIAL

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Capítulo 1.

La audición musical.

En este primer capítulo se aborda el concepto de audición musical, con el fin de explicar su significado, y profundizar en él como eje central sobre el que se asienta esta Tesis doctoral. El primer apartado fundamenta la importancia de la educación auditiva en la formación de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. El segundo, se centra en analizar las aportaciones a la audición musical desde la Psicología de la Música. El tercero, afronta la percepción de las diferentes dimensiones de la música a través de la audición.

1.1. LA AUDICIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La música está más presente que nunca en la vida diaria de los jóvenes que cursan los distintos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. Este hecho, ya aparecía reflejado en el *Informe de la Sociedad General de Autores y Editores* (2000) sobre hábitos de consumo cultural o en el estudio realizado por Megías y Rodríguez *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales* publicado por el Injuve en 2002, en los que la mayoría de ellos afirmaban escuchar música a diario. Sin embargo, a pesar de vivir rodeados de música, en el contexto de la educación formal, se sigue infravalorando lo que ésta puede aportar a su formación.

La pedagogía actual viene a confirmar, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos que potencien todas las facetas del ser humano, siendo muchos los autores que han fundamentado la importancia de la educación musical en la formación integral de los alumnos (Leiva y Mates, 1998; Campbell, 1998; Ramírez, 2006). Estos coinciden en destacar la gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se experimentan al vivir la experiencia musical, componentes esenciales todos ellos, en la concepción de una educación integral que supere el enfoque de la educación meramente constructivo-cognitivista.

La educación limitada exclusivamente al intelecto se ha demostrado insuficiente en algunos aspectos, consiguiéndose mejores resultados cuando se abordan, además, las dimensiones afectiva y de relación interpersonal.

Gardner², afirma en su trabajo sobre las Inteligencias Múltiples (1983), que la música estimula la totalidad de las inteligencias con las que las personas experimentamos y comprendemos el mundo. En su teoría, introduce el concepto de inteligencia intrapersonal, entendida ésta como el conocimiento de los aspectos internos de uno mismo, el acceso a la vida emocional, a los propios sentimientos, así como la capacidad de distinguir las emociones, y ponerles un nombre.

Por su parte, para Goleman (2005), la inteligencia emocional no se opone al concepto intelectual, sino que ambos aspectos interactúan de forma activa: “todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción” (2005, p. 77).

En este sentido, las principales corrientes pedagógico-musicales surgidas a lo largo del siglo XX, han demostrado que la educación auditiva es un vehículo idóneo para desarrollar la atención, la capacidad de concentración, la memoria y la sensibilidad, contribuyendo así al desarrollo intelectual, afectivo e interpersonal de los jóvenes³. Dicha educación auditiva, debe empezar por el desarrollo de la capacidad de escuchar. Palacios (1997) dice al respecto que: “Escuchar es la palabra clave del itinerario musical de toda sociedad. El silogismo que rige esta relación es muy sencillo: la música solo existe si hay atención” (p. 33). La finalidad debe ser que el alumno escuche más y mejor, pues a escuchar y, a dejar escuchar, se aprende escuchando.

² Howard Gardner (Pensilvania, 1943), psicólogo y profesor del Harvard Graduate School of Education en Cambridge, es el autor de la teoría de “Las inteligencias múltiples”, presentada en 1983 en el libro *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*, y que le llevó a ganar el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011. Dicha teoría, está considerada en el ambiente educativo como el antecedente inmediato del concepto de “Inteligencia emocional”, expresado por Daniel Goleman en el libro publicado con el mismo título en 2005.

³ Recomendamos al lector la consulta del Acta del II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical, celebrado en Copenhague en 1958, al que asistió un nutrido número de pedagogos y compositores, los cuales, a partir de sus propias experiencias, llegaron a una serie de conclusiones que se constituirían en el punto de partida para la revalorización de la importancia de la educación musical.

Pero las personas no pueden apreciar el valor de las cosas sin antes comprenderlas: “sólo puede llegar a gustar lo que se conoce” (Palacios, 2010, p. 52), y es aquí donde surge la necesidad de una verdadera educación auditiva, que proporcione a los alumnos los conocimientos necesarios para ampliar su capacidad de apreciación, y en consecuencia, de comprensión, de la música escuchada.

Del propio currículo⁴, se desprende la necesidad de ofrecer a los alumnos una educación auditiva que aborde la sensibilización de éstos hacia la música, tendiendo puentes entre su mundo y la música que se les ofrece en el aula, con el fin de que puedan elegir libremente sus preferencias musicales. En este sentido, la enseñanza de la materia de Música debe (2007, p. 30568):

Potenciar las capacidades de escuchar, reconocer y retener las relaciones que configuran las estructuras musicales y por ello mismo, ha de orientar en la diversificación de gustos musicales y en la formación de un espíritu crítico [...]. Hay músicas de gran riqueza, pero sólo unas y unos pocos pueden o saben disfrutarlas debido a que el gran público no está capacitado para percibir la gran cantidad de parámetros musicales que se ofrecen. Se trataría pues de un problema de educación. No es que les guste o no les guste, sino que no tienen las herramientas en sus oídos y en su entendimiento para emitir un juicio de gusto.

Se trata, como afirma Paynter (1999), de que “La situación respecto de la música como parte del currículo escolar [...] implica que existe un deber de ayudar a los jóvenes a beneficiarse de algo más que un contacto pasajero con el arte de la música” (p. 13), tomando como punto de partida la diferenciación de Willems (2011) entre “oír, escuchar y entender” (p. 49). Este pedagogo, identifica oír con la sensorialidad auditiva -que supone únicamente tener un sistema auditivo operativo-; escuchar, con la afectividad auditiva -que implica tener la intención de oír algo de manera preferente sobre el resto de estímulos sonoros que nos rodean-; y finalmente, entender, con la inteligencia auditiva -lo que conlleva hacer voluntariamente una elección de aquello que interesa-.

⁴ DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Así, la educación auditiva debe enseñar al alumno a escuchar música y a reflexionar sobre lo percibido, con la finalidad de llegar a entenderla, porque éstos perciben muchas más cosas de las que entienden. Además, se debe hacer de una forma creativa, pues aunque se trate de una clase de creatividad distinta a la que se pueda dar en el hecho de interpretar, la audición también exige un importante esfuerzo de imaginación, (Palacios, 1997, p. 154):

A diferencia de los otros sentidos, la audición posee dos denominaciones diferentes para destacar si se presta atención al fenómeno sonoro: una cosa es oír y otra muy distinta escuchar [...]. Escuchar es una actividad, no una pasividad. Los oyentes, por el mero hecho de escuchar, participamos de una manera dinámica. La audición no sólo es exterior, es también interior. Para escuchar debemos intervenir activamente y no quedarnos como simples receptores de sonidos: tenemos que poner de nuestra parte, atender, vencer la vaguería. Para que se quede algo dentro de nosotros es necesario aguzar bien el oído para descubrir signos, comunicaciones, sensaciones y significados.

Es necesario pues, fomentar la predisposición a escuchar, sobre todo para superar la resistencia que los alumnos puedan ofrecer ante la audición de cualquier género musical que no se corresponda con sus gustos personales, aún a riesgo de que en su lugar aparezca otro tipo de rechazo, el de su elección personal, pero ahora ya, libre y consciente.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que sus actitudes hacia la audición musical pueden verse influenciadas tanto por el entorno acústico que les rodea, como por el contexto social en el que se desenvuelven, variables éstas que en opinión de Swanwick (2006), influyen más a medida que se avanza en las edades de los mismos. Así, los alumnos viven inmersos en un ambiente muy saturado de estímulos auditivos, lo que está creando un paisaje sonoro⁵ altamente contaminado, que produce una cierta tendencia a la dispersión mental.

⁵ El concepto de paisaje sonoro fue utilizado por primera vez por el compositor y pedagogo canadiense Raymond Murray Schafer (1933) en su libro *El nuevo paisaje sonoro*, publicado en 1969 por la editorial Ricordi Americana para referirse al entorno sonoro concreto de un lugar determinado, revisándolo recientemente en *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* (2013). Schafer es el fundador del World Soundscape Project, proyecto que pretendía recoger y estudiar los sonidos del mundo. Para obtener una información más pormenorizada sobre la polución sonora en la actualidad, remitimos al lector a la obra de Susana Espinosa, *Ecología acústica y educación. Bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*, publicado en 2006 por la editorial Graó, la cual ha sido galardonada con el 4º Premio Embat de Educación Medioambiental.

Vivir rodeados de esta polución sonora desgasta la sensibilidad auditiva de los alumnos, los cuales están tan acostumbrados a hablar y trabajar rodeados de un ambiente musicalizado, que cuando es el momento de escuchar de verdad, con todas las implicaciones intelectuales que ello supone, dicha acción les exige un esfuerzo de concentración cada vez mayor que no siempre se afronta de la manera adecuada, lo que en opinión de Zaragoza (2009) produce la “depreciación del oído”.

En cuanto a las influencias provenientes del entorno social, hay que destacar lo que Lacárcel (2001) denomina modas y prejuicios, cuando habla de las preferencias musicales de los jóvenes (p. 31):

Pertenece al contexto histórico en el que vivimos, y esto hace que seamos miembros de pequeñas células sociales que a su vez van insertándose en unidades sociales cada vez más amplias y masivas, formando el tejido social con toda la complejidad de pertenencias, comportamientos y relaciones.

Así, entramos en el campo de investigación de la Psicología Social de la música, la cual trata de dilucidar la manera en que las fuerzas sociales influyen en los gustos musicales de los alumnos y establecen ciertos prejuicios a determinados estilos musicales.

1.2. PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA Y AUDICIÓN MUSICAL.

Se puede considerar la Psicología de la Música como la interdependencia entre la música y la mente humana. Ésta, comienza su andadura a finales del siglo XIX en Alemania, interesándose por la investigación sobre las aptitudes musicales y el aprendizaje de la música, con una marcada orientación psicométrica, centrada en la manera en que las personas procesan la información musical, sin considerar la información que proporciona el contexto en su comprensión e interpretación.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la década de los años sesenta, comenzó a ser tomada en cuenta en el campo de investigación de la Psicología del Desarrollo, y a finales de siglo también en el de la Psicología Cognitiva.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre la Psicología de la Música, se han ocupado, por una parte, del estudio de los elementos del lenguaje musical -ritmo, melodía, armonía, timbre, etc.-, tratándolos generalmente por separado y abordándolos desde diferentes perspectivas y planteamientos teóricos y metodológicos. Y por otra, de los aspectos conductuales de los oyentes -tanto a nivel individual como grupal-, sobre el papel de la memoria musical, la influencia de los condicionantes sociales sobre las preferencias musicales, la comprensión de los diferentes elementos del lenguaje musical, etc.

No fue hasta las últimas décadas del siglo pasado, cuando surge con fuerza una actividad investigadora que ha aportado un mayor conocimiento del proceso cognitivo que se da en la audición, haciendo posible ofrecer una cultura auditiva a todos los alumnos susceptibles de una educación musical.

Es en el ámbito de la Psicología de la Música, donde se pueden hallar respuestas a muchas de las cuestiones que se plantean sobre los mecanismos psicológicos que intervienen en la audición musical, pues como dice Lacárcel (2001) “Hemos buscado en el campo de la Psicología la respuesta a los numerosos interrogantes [...], pues difícilmente podemos plantear una didáctica de la música sin conocer las capacidades y limitaciones que su adquisición representa para el sujeto que tiene que aprender” (p. 9). Por otra parte, Swanwick (2006) afirma que “Un profesor debe estar en condiciones de identificar, en cada momento, el lugar que ocupa el niño en la espiral [del desarrollo musical]” (p.94).

1.2.1. APORTACIONES DE LAS DIFERENTES TEORÍAS SOBRE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA A LA EDUCACIÓN AUDITIVA.

Todas las teorías sobre Psicología de la Música (Teoría Psicométrica, Teoría Conductista, Teoría Cognitiva y Psicología Social), tratan de explicar el comportamiento que las personas tienen ante el fenómeno musical, si bien cada una lo hace desde su perspectiva particular, concentrándose en diferentes aspectos de la conducta de los oyentes ante la escucha de la música. Es por ello, que los postulados de unas guardan una mayor relación que los de otras con el tema objeto de estudio de esta investigación.

La psicometría ha sido muy utilizada en la investigación sobre audición musical. Lacárcel (2001) sostiene que su aplicación se centra sobre todo en dos aspectos: por una parte, detectar individualidades relevantes por sus cualidades musicales; por otra, poder valorar adecuadamente los efectos de la educación musical sobre las personas. Para ello, se ha valido de los tests como principal herramienta de trabajo, ya que éstos permiten medir con cierta precisión las aptitudes musicales, siendo la edad del alumno, el criterio más utilizado como medida de referencia -lo que ha motivado un estrecho vínculo entre la psicometría y la psicología evolutiva-. Así, Lacárcel (2001) resume los tests que más se han aplicado en la investigación sobre audición musical como sigue:

- Los que tratan sobre habilidades o aptitudes musicales. Están diseñados para valorar el potencial individual de la persona, sin tener en cuenta la experiencia musical previa o la influencia del aprendizaje.
- Los que tratan sobre la realización musical. Aunque parecidos a los anteriores, sus objetivos son otros, pues éstos pretenden valorar los efectos de la instrucción musical en los alumnos, más que identificar a los especialmente dotados.
- Los que investigan sobre las preferencias musicales. Éstos están orientados a valorar las respuestas estéticas de las personas a la música.

Los primeros han sido los de mayor aceptación, siendo el más conocido el de Seashore (1919, revisado en 1939 y 1960): *Seashore Measures of Musical Talent*, el cual consiste básicamente en comparar unos doscientos pares de tonos para que el alumno diferencie los parámetros físicos del sonido: la altura, la intensidad, la duración y el timbre. Cabe decir que estos tests obtuvieron un gran reconocimiento tanto en el mundo musical como en el científico, ya que no solo se utilizaron en música, sino también en otros campos en los que se precisa una buena discriminación auditiva.

Otros muy utilizados son el de Gordon (1965): *Musical aptitude profile* (Perfil de la aptitud musical), y el de Bentley (1966): *Measures of musical abilities* (Medida de las habilidades musicales).

De entre los que tratan sobre la realización musical, cabe mencionar los de Colwell (1969), *Music achievement tests* (Tests de logros musicales), los cuales contienen secciones de discriminación tonal, reconocimiento de la tonalidad así como de la modalidad, de los timbres, del estilo, etc.

En cuanto a los tests orientados a investigar sobre las preferencias musicales, los más utilizados fueron los de Bullock (1963-1965), quien en su obra *Medidas de Actitud Músico-Estética*, trató de contrastar los juicios de las personas sobre sus preferencias, con los criterios consensuados por expertos (Lacárcel, 2001).

Menos significativas han sido las investigaciones realizadas bajo un enfoque conductista, basadas en la observación del comportamiento externo de los alumnos y su posible modificación. Se valora su conducta hacia la audición mediante la observación de la selección musical que hacen, la atención prestada a ciertos estilos y la falta de atención a otros.

Sin embargo, lo que sucede en su interior mientras escuchan la música, no lo considera relevante, siendo esta resistencia a admitir todo lo que no pueda ser observado lo que genera dudas respecto a su idoneidad para investigar sobre la audición.

Mucho mayor es el interés que despierta para esta Tesis el enfoque cognitivista de la educación musical, el cual se fundamenta en las bases piagetianas sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos, pues aunque Piaget⁶ no habló de forma específica del desarrollo musical, han sido varios los investigadores que se han basado en sus teorías.

De entre los más destacados, se puede citar a Pflederer, quien realizó el primer intento de aplicar el principio de conservación piagetiano al pensamiento musical (relacionado con la capacidad de los niños para reconocer, por ejemplo, que el volumen de fluido permanece idéntico aunque se trasvase a recipientes de distinta forma) y, sobre todo, a Serafine y a Swanwick.

⁶ Jean Piaget (1896-1980) biólogo, psicólogo y estudioso de la epistemología y la lógica, fue el científico más relevante que dedicó toda su vida a investigar el desarrollo y la evolución mental del niño. Sus obras escritas, resultado de los largos años de estudio, han sido de una gran influencia para los seguidores de sus teorías y líneas de investigación.

La primera llevó a cabo una investigación en la que trataba de hacer evidentes los procesos cognitivos, estableciendo una cronología de la adquisición de éstos. Así, partiendo de las diferentes etapas del desarrollo cognitivo que estableció Piaget, perfiló sus teorías sobre la conducta musical de los alumnos, analizando la adquisición de las habilidades musicales en cada una de las mismas, que en lo que respecta a la audición, quedaría establecida, según Lacárcel (2001), de la siguiente manera:

- 1) Etapa sensoriomotora (0-2 años). Las primeras experiencias de los bebés que presentan connotaciones musicales han sido investigadas por Hanus y Mechthil Papousek (1981), los cuales demostraron que los niños pueden percibir y procesar la estimulación auditiva desde muy pronto, respondiendo de forma diferente a las variaciones de la voz en altura, intensidad, timbre, etc.
- 2) Etapa preoperacional (2-7 años). El niño va siendo capaz de diferenciar sonidos y ruidos de diferentes tonos, intensidades y timbres.
- 3) Etapa de las operaciones concretas (7-11 años). En esta etapa el niño es capaz de representar y expresar la música corporalmente.
- 4) Etapa de las operaciones formales (11-15 años). A estas edades la música ya es importante en sus vidas, les transmite algo, les aporta ideas, percibiéndola como una actividad creativa.

Por su parte, Swanwick establece una *espiral del desarrollo musical* en la que define las principales características de los diferentes momentos evolutivos por los que atraviesan los alumnos a partir de los 3 años y hasta finalizar la educación obligatoria, los cuales son:

- 1) Modo sensorial. A partir de los 3 años los niños responden a los sonidos. No obstante los elementos musicales aparecen muy desorganizados, sin una clara significación estructural o expresiva.
- 2) Modo manipulativo. Entre los 4 y 5 años los niños se interesan por el manejo de instrumentos.

- 3) Modo de expresividad personal. Entre los 4 y los 6 años se manifiesta la expresividad de los niños, aunque todavía de forma espontánea, descoordinada y sin una reflexión y adaptación propia.
- 4) Modo vernáculo. Se manifiesta con claridad entre los 7 y 8 años. Los niños son capaces de captar ideas musicales externas escuchando a otros que después reproducen.
- 5) Modo especulativo. Una vez asentado el modo anterior, entre los 9 y 11 años se abre camino la imaginación, acompañada de un considerable deseo de explorar diferentes posibilidades y experimentar.
- 6) Modo idiomático. Entre los 13 y 14 años los adolescentes se sienten especialmente motivados por formar parte de comunidades musicales y sociales identificables. La autenticidad es importante para ellos.
- 7) Modo simbólico. Alrededor de los 15 años se produce una fuerte identificación personal con determinados estilos musicales. En este nivel se adquiere una mayor conciencia del poder afectivo de la música. Aparece la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical, relacionada con un mejor conocimiento de uno mismo así como con el desarrollo de un sistema de valores.
- 8) Modo idiomático. A partir de los 15 años se puede adquirir el nivel máximo de evolución en el desarrollo musical de los alumnos, en el que son capaces de reflexionar sobre sus vivencias musicales de una manera coherente. Los que lo alcanzan, son capaces de describir sus propias experiencias. Algunos hablan y escriben sobre la música como algo que les interesa, como si se tratara de críticos. Su universo musical se abre y es objeto de reflexión, puesta en común y debate.

A modo de síntesis, se reproduce a continuación la espiral del desarrollo musical tal cual la explican los autores, en la que se indican, los cuatro niveles de desarrollo y las edades de los alumnos:

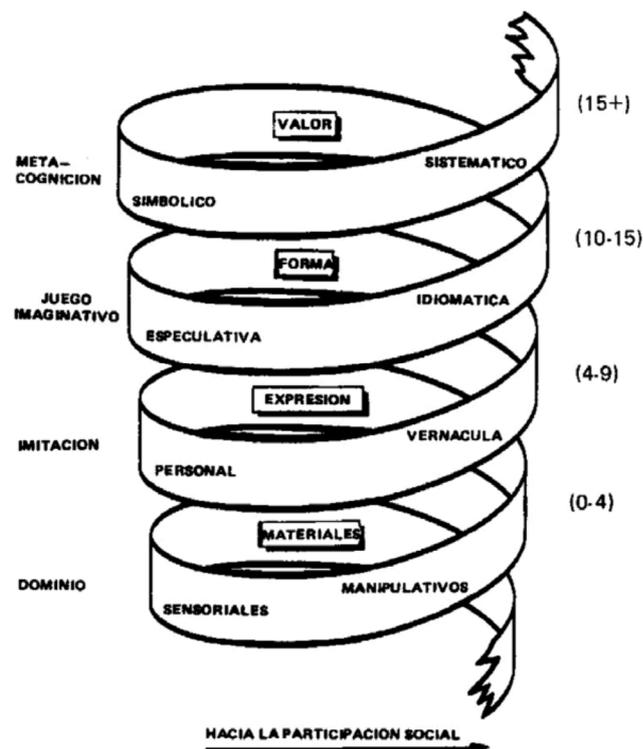


Figura 1. La espiral del desarrollo musical según Swanwick y Tillman (2006, p. 85).

Queda pues de manifiesto, que el alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), se encuentra en la etapa de las operaciones formales; dato a tener en cuenta para entender el papel que puede desempeñar la audición musical, así como para llevar a cabo sus planteamientos didácticos -valga a modo de ejemplo, recordar que la capacidad de conservación va mejorando con la edad, siendo ya óptima a partir de los doce años-.

Interesantes resultan también para la investigación las aportaciones de la Psicología Social, ya que ésta se interesa por la influencia que la gente tiene sobre las conductas y actitudes de otros, y parece necesario tener en cuenta el entorno musical de los alumnos a la hora de planificar la educación auditiva que se les debe ofrecer en el aula.

La Psicología Social de la Música trata de aclarar de qué manera las fuerzas sociales influyen en las reacciones psicológicas de las personas hacia la misma. Así, las influencias de la estructura social sobre las preferencias musicales las explica Hargreaves (2008) como sigue (pp. 200-202):

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Podemos diferenciar entre cuatro principales procesos propuestos para explicar cómo puede influir la estructura social sobre el gusto musical. Estos son complementarios más que mutuamente excluyentes, ya que representan aspectos diferentes e interrelacionados del mismo fenómeno. [...] La primera opinión, y probablemente la más prominente, es aquella que considera que el gusto musical es moldeado por la conformidad del individuo hacia las normas de grupos de referencia; esta postura está muy fuertemente asociada con el trabajo de Francés (1967) [...] Una segunda postura, se basa en la analogía entre la transmisión de información que ocurre en la apreciación de obras de arte, y la estudiada en la investigación de la comunicación persuasiva [...] Una tercera postura, es lanzada en términos de la competencia entre grupos de diferentes clases sociales, por el dominio y control de los recursos [...]. Su premisa es que los grupos dominantes de la clase alta y media desean defender y aumentar su preeminencia relativa en la jerarquía cultural y social, y lo logran regulando el acceso de la gente a la formación artística [...]. La cuarta perspectiva es esencialmente sociopsicológica: opera en el nivel del individuo.

De las opiniones expuestas por Hargreaves, se llega a la conclusión de que las preferencias musicales vienen definidas por un conjunto de variables que inciden sobre el individuo y sobre el grupo social al que pertenece. Un ejemplo claro lo tenemos en los adolescentes, cuyos gustos musicales forman parte de todo un entramado de preferencias que se aprecia también en su forma de vestir, programas de televisión que consumen, cantantes y grupos, estilos de música muy concretos etc.

El autor considera, además, que hay que tener en cuenta el prestigio que la persona que transmite el mensaje musical tiene para el oyente, ya que para que tenga efectividad, es preciso que haya demostrado su competencia y autoridad en la materia, de manera que, un compositor, un intérprete, o la obra en sí misma, serán mejor valorados por el sujeto o por el grupo, si anteriormente ha sido ensalzada su importancia por críticos o expertos en la materia.

También la propaganda, ya sea ésta positiva o negativa, influye en la apreciación musical. Hargreaves entiende que la información que se le proporciona al oyente antes de una audición, puede intervenir en la formación de prejuicios y dar lugar a valoraciones distintas, sobre todo en la adolescencia.

Por otra parte, Lacárcel (2001) resume la investigación llevada a cabo por Murdock y Phelps en 1973, en la que los autores estudiaron la influencia del ambiente escolar y de los medios de comunicación en los gustos musicales de los alumnos desde dos puntos de vista diferentes: el de los estudiantes y el de los educadores.

El estudio realizado con estudiantes mostró una gran variedad de actitudes respecto a la música, en el que los propios alumnos se percibían como desempeñando dos roles distintos: el desarrollado en el ambiente académico, y el que se corresponde con un ambiente lúdico, constatando que el gusto musical está influenciado por las presiones del grupo, pero también que las preferencias musicales vienen definidas por la edad, la clase social y el compromiso y formación escolar.

Con respecto a los educadores, los autores constataron que éstos no solían tener muy en cuenta la música que escuchaban sus alumnos fuera del aula, ni las revistas de música pop/rock que éstos leían, ni los programas de música pop/rock que se emitían en radio y televisión, etc., y que constituía la realidad social y musical con la que estaban en contacto.

Así, llegaron a la conclusión de que en general existía una actitud indiferente hacia los medios de comunicación; en algunos casos los profesores tendían a usar dicho material para atraer y motivar inicialmente la atención de sus alumnos, con el fin de introducirlos en otros aspectos considerados más serios; y solo una minoría usaban los materiales de estos medios en sus clases con una actitud favorable, sacando partido de los aspectos positivos.

Por lo tanto, dada la importancia de la música pop/rock en la vida de los adolescentes⁷, es conveniente hacer algunas reflexiones sobre la utilización de estos géneros, así como de los medios de comunicación en las clases de música. Autores como Wuytack, proponen recurrir al pop/rock entre otros géneros musicales, para captar la atención y el interés de los alumnos hacia la música clásica, intentando superar la frontera entre la música que habitualmente oyen y la que se enseña en el aula (Wuytack y Palheiros, 1996, p. 92):

⁷ Recomendamos al lector la consulta de la Tesis Doctoral de Susana Flores Rodrigo: *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*, que fue premiada con un áccesit en la convocatoria 2008 de los Premios Injuve para tesis doctorales.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Con frecuencia existen grandes distancias entre la música popular y la seria o erudita, sin embargo, no hay que confundir razones de validez con cuestiones de género musical. En el fenómeno pop hay una gran producción de segundo orden, pero existen también obras de mucho valor. El profesor debe ser capaz de hacer una buena selección y, de cualquier manera, siempre resultará más positiva la integración que el rechazo.

Por su parte, Konéni (1984), llevó a cabo una investigación sobre la audición musical estableciendo relaciones entre el medio social y el estado emocional de los alumnos con sus preferencias musicales. Las conclusiones de dicha investigación las resume Lacárcel (2001) explicando que el grado de placer que una audición musical puede proporcionar a un oyente, variará en función de las condiciones sociales que rodeen a la persona, puesto que oír música produce cambios en el estado emocional, y por lo tanto, afecta a la conducta hacia otros en determinadas situaciones.

Dado que la conducta social es interactiva, la conducta del grupo hacia el oyente también cambiará, conduciendo a una modificación mayor en su estado emocional, y posiblemente a modificar elecciones musicales posteriores. En definitiva, el medio presenta una característica de *feed-back* que pone de manifiesto la interacción de la persona con el medio social y musical.

1.2.2. PSICOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN MUSICAL: FORMAS DE AUDICIÓN Y TIPOS DE OYENTES.

La psicología de la percepción musical se centra en explorar los problemas concernientes tanto a las actitudes del oyente, como a la naturaleza de los procesos cognitivos que acompañan al acto de la escucha musical, en el que puede darse, desde una pasividad absoluta por parte del oyente, hasta un proceso de intensa actividad mental. En este sentido, Rowell (1999) afirma que (p. 129):

La experiencia auditiva es especialmente difícil de describir; no sólo porque cambia en respuesta a diferentes estímulos y condiciones externas, sino porque es una síntesis tan

peculiar y personal de nuestros recuerdos musicales tempranos, las huellas dejadas por los instrumentos que podemos haber estudiado [...], las formas en que se nos enseñó a escuchar, las preferencias y rechazos conscientes, las asociaciones inconscientes y cualquier cantidad de singularidades individuales.

Todas estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta para poder llevar a cabo una verdadera educación auditiva con los alumnos. Diversos autores (Copland, 1939; Meyer, 1957; Cone, 1968; Adorno, 1973; Zamacois, 1975), las han abordado desde diferentes perspectivas, destacando las siguientes conclusiones:

Por lo que respecta a las actitudes, Adorno (2009) establece toda una tipología de oyentes, en función de su comportamiento ante la audición musical, distinguiendo desde el experto, hasta el que se muestra totalmente indiferente a la música. El primero sería aquel capaz de hacer una escucha absolutamente adecuada (p. 180):

Sería el oyente plenamente consciente, al que por lo general nada se le escapa y el cual rinde cuentas al mismo tiempo de lo escuchado en cada instante [...] A la vez que sigue espontáneamente el decurso de una música complicada, escucha sus momentos sucesivos [...] Este tipo de comportamiento plenamente adecuado podría denominarse “escucha estructural” [...] Este tipo podría restringirse al círculo de músicos profesionales, sin que todos ellos satisfagan los criterios del modelo.

A continuación, sitúa al buen oyente, el cual también es capaz de valorar la música con fundamento, y no sólo en función del gusto personal, pero no es consciente realmente de las implicaciones técnicas y estructurales, o al menos no lo es plenamente: “Comprende la música como se comprende la propia lengua, aunque no sepa nada o muy poco de su gramática y de su sintaxis, y es poseedor inconsciente de la lógica musical inmanente” (Adorno, 2009, p. 182).

Seguidamente habla del consumidor cultural, refiriéndose al que tiene cierta formación; aquel que respeta la música como un bien cultural, como algo que debe conocerse por su propio valor social. Este tipo de oyente, posee conocimientos acerca de la música, sobre todo elementos biográficos y conocimientos del repertorio musical, pero no tiene la capacidad de los anteriores (Adorno, 2009, p. 183):

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

El despliegue de una composición es indiferente y la estructura de la escucha atomista: el individuo aguarda determinados momentos, melodías presuntamente hermosas e instantes grandiosos. Su comportamiento con respecto a la música tiene en conjunto algo de fetichismo. Consume de acuerdo a la medida de validez pública de lo consumido. La alegría por el consumo, por aquello que según su lenguaje le proporciona la música, prevalece sobre la alegría producida por la propia obra de arte y que ésta le reclama.

El tipo de oyente emocional, comprende desde aquellos que se sienten estimulados por la música -lo que les lleva a crear figuraciones y asociaciones mentales-, hasta aquellos cuyas vivencias musicales se aproximan a la vaga ensoñación y al adormecimiento.

Y así, Adorno va estableciendo toda una tipología, siguiendo una escucha cada vez más despojada de intencionalidad. De hecho, a continuación sitúa al oyente sensual, de quien dice que: “En algunas ocasiones desearían utilizar la música como recipiente en el que derramar las propias emociones” (Adorno, 2009, p. 185). Seguidamente, habla de aquel cuya audición está destinada al puro entretenimiento, y por último, al que se muestra totalmente indiferente a la música.

Por su parte, Zamacois (1995) propone una clasificación de tipos de oyentes en la que posiciona en primer lugar a los que denomina hedonistas, que serían los que sólo buscan en la música un placer de tipo sensorial: “aquellos que escuchan con los oídos, sin profundizar más” (p. 57).

En segundo lugar, cita a los espiritualistas, que serían los que van más allá de la primera sensación que les provoca la audición, apreciando la música en tanto que les producen emociones que les llevan incluso a modificar sus estados de ánimo: “aquellos que escuchan con el corazón” (Zamacois, 1995, p. 58).

Y finalmente, alude a los intelectualistas, considerando como tales los que quieren penetrar en el interior de la composición musical, en su análisis, para mediante la comprensión de la misma, obtener un goce de tipo intelectual: “son los que escuchan con la cabeza” (Zamacois, 1995, p. 58).

En cuanto al proceso cognitivo que acompaña al acto de la audición musical, es evidente que la educación auditiva debe plantearse en las aulas de la educación obligatoria teniendo en cuenta cuestiones tales como:

- La capacidad de los alumnos para discriminar auditivamente los diferentes elementos que forman parte del lenguaje musical, tales como la melodía, la armonía, el timbre, etc., así como sus relaciones entre sí.
- Los obstáculos que las personas pueden encontrar como oyentes -prejuicios, experiencias previas desafortunadas, etc.
- Los valores que son atribuidos a determinadas cualidades percibidas en la música que escuchamos.
- Los juicios que se hacen, ya sea de manera consciente o inconscientemente, basados en la forma en que una pieza se equipara con los criterios personales.
- La forma en que la audición de música afecta a la conducta del oyente.

Además, la manera de procesar la información sonora viene también condicionada por las distintas formas de audición musical que se pueden dar en el oyente. Así, Copland (1995) distingue tres niveles o planos de audición. En el primero, al que denomina plano sensual, se podrían contemplar todas aquellas situaciones en las que ponemos una música de fondo mientras se está realizando cualquier otra actividad como estudiar, trabajar, o simplemente para crear una atmósfera en un lugar determinado (p. 17):

Es el plano en el que oímos la música sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno [...] usan la música como consuelo o evasión. Entran en un mundo ideal en el que uno no tiene que pensar en las realidades de la vida cotidiana [...] tampoco piensan en la música.

Al segundo nivel, denominado plano expresivo, accedemos cuando nos sentamos realmente a escuchar música de manera atenta. Este nivel tiene que ver con aquello que provoca en cada uno de nosotros lo que escuchamos. Es por lo tanto, un nivel totalmente subjetivo, ya que una misma música no tiene por qué significar o provocar lo mismo en una persona y en otra; ni siquiera tiene por qué estar en consonancia con las intenciones del compositor.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Para acceder al tercero, considerado plano puramente musical, se hace necesario el conocimiento del lenguaje musical. Es por ello el nivel de más difícil acceso para el oyente, pero también el de mayor valoración y apreciación de la música.

Otra forma popular de percepción es la que Meyer (2005) describe como forma asociativa de audición, afirmando que la música puede evocar en el oyente imágenes y pensamientos que pertenecen a la vida interior de cada uno (p. 261):

No todas las experiencias afectivas son tan directas como ésta. A menudo la música origina afecto a través de la mediación de la connotación consciente o de los procesos de imagen inconscientes. Un suspiro, un sonido o una fragancia evocan recuerdos semiolvidados de personas, lugares y experiencias, agitan los sueños mezclando el recuerdo con el deseo, o despiertan connotaciones conscientes de objetos referenciales. Estas imágenes, sean conscientes o inconscientes, son los estímulos a los que se da realmente una respuesta afectiva. En suma, la música puede dar lugar a imágenes y series de pensamientos que, debido a su relación con la vida interior de cada individuo, pueden culminar finalmente en afecto.

De esta manera, aunque para los investigadores la audición musical debería implicar una correspondencia entre los hechos sonoros y la aprehensión del oyente, para muchos de ellos puede convertirse en una especie de telón de fondo sobre el que proyectar sensaciones personales muy subjetivas.

Finalmente, Cone (citado en Rowell, 1999) contrasta dos formas básicas de audición musical: la sinóptica y la de aprehensión inmediata. Por audición sinóptica entiende una audición estructural; aquella en la que el oyente se centra en la forma, la cual depende de la memoria. Ésta se basa sobre todo en las relaciones entre hechos sonoros separados en el tiempo, así como en las expectativas creadas por el oyente.

La aprehensión inmediata es una forma más sensual de percibir la música, de manera que permita disfrutar de su inmediatez, lo que podría ser el punto de partida de la mayoría de los oyentes. No obstante, Rowell (1999) argumenta que la audición ideal sería aquella que permitiera simultanear ambas formas (p. 132):

Si uno busca respuesta inmediata, es obvio que se debe concentrar en la superficie estética. Pero la percepción de una obra musical como tal es otra cosa [...]. La audición ideal de una composición es la que goza de ambas formas simultáneamente, la que saborea más cada detalle por comprender su papel en la forma del todo [...]. Pocos de nosotros podemos lograr semejante experiencia de audición ideal, pero vale la pena intentarlo.

1.3. LA PERCEPCIÓN DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE LA MÚSICA A TRAVÉS DE LA AUDICIÓN.

Dado que la música es un arte temporal, su audición requiere de un proceso bastante complejo que combina la escucha con la memorización. En este sentido, Malbrán (1996), define la audición musical como (p. 68):

[...] un modelo múltiple y simultáneo de procesamiento de la información ya que requiere de escuchar, formar una representación mental de lo que se está escuchando, predecir cómo va a continuar el discurso musical y comparar con lo que realmente ocurre mientras se escucha.

Uno de los autores de referencia en la investigación sobre la percepción musical es Meyer (2005), quien basándose en las Teorías de la Gestalt y de la Información, sostiene que el oyente no percibe sonidos aislados, sino configuraciones de sonidos, construyendo así unidades mínimas con sentido musical (p. 27):

El trabajo de los psicólogos de la Gestalt ha mostrado sin lugar a dudas que la comprensión no estriba en percibir estímulos sencillos o combinaciones sonoras simples aisladas, sino que consiste más bien en agrupar estímulos en modelos y relacionar estos modelos entre sí.

En los capítulos 3, 4 y 5 de la misma obra, afronta lo que considera los *principios de la percepción del modelo*, defendiendo que el oyente es capaz de realizar una segmentación gestáltica del discurso musical.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Mantiene que éste accede al significado de la música construyendo unidades de información con el material sonoro que percibe, e interpretando las posiciones relativas que éstas ocupan dentro de la estructura temporal, de manera que se produce una interacción entre la percepción y las expectativas que el oyente se crea, así como entre los conocimientos previos que tiene sobre lo que escucha y las desviaciones que se producen.

Por su parte, Swanwick (2000), afirma que la percepción musical consiste, esencialmente, en la organización de la estimulación sensorial en conjuntos significativos, y que lo fundamental del acto de percepción, es ver la forma o la configuración de lo que se escucha (pp. 36-37):

Hay una tendencia humana universal a hacer gestalten, a verlo todo con forma. Y a la inversa, la especie humana tiende inevitablemente -para adaptarse y sobrevivir- a romper moldes, a violar una gestalt, a sustituir una configuración por otra [...]. La estructura musical nace inmediatamente de nuestra necesidad de percibir agrupaciones coherentes y, al mismo tiempo, de la necesidad de jugar imaginariamente con nuevas posibilidades.

En su opinión, los autores que en mayor medida han contribuido a describir los procesos gestálticos implicados en la percepción musical han sido, sobre todo, Diana Deutsch y John Sloboda, y en base a sus investigaciones, describe dichos procesos como sigue (Swanwick, 2000, p. 37):

Distinguimos entre figura y fondo cuando diferenciamos una línea melódica de un acompañamiento o una figura rítmica de una estructura. Utilizamos el cierre o conclusión para escuchar la línea melódica como un continuo aunque aparezca entretrejida con otras notas. Los sonidos que están próximos tienden a agruparse sobre la base de la proximidad, para ser escuchados como emparejados o pertenecientes al mismo modelo; si los sonidos están muy espaciados, por ejemplo, cuando la música es excesivamente lenta, resulta difícil oír la línea melódica o las pautas rítmicas y fallan nuestros esfuerzos de agrupación. Por su parte, el principio de similitud opera cuando seguimos un timbre instrumental o vocal, dejándonos llevar del sonido de una flauta o de un tambor dentro de una estructura. Otro principio, el de la buena continuación,

aparece cuando una figura de una frase es oída en repetición secuencial, aunque el registro, la instrumentación y/o las relaciones de intervalos precisas hayan podido cambiar. La identidad de una figura se puede reconocer aun cuando sólo se aproxime a apariencias previas: el gesto se puede modificar, pero la forma global anticipada no se pierde.

Por otra parte, basándose en las ideas de Meyer, Aguilar (2002) realiza una descripción del proceso que el oyente sigue mientras escucha música, que se puede interpretar de la siguiente manera:

- El punto de partida es un estado de reposo previo a la recepción del estímulo musical, con una predisposición del oyente a escuchar un determinado hecho sonoro, distinguiéndolo de otros que puedan coexistir.
- El oyente escucha la música y reconoce un estilo determinado.
- Construye en su mente una configuración comprensible con dichos sonidos, dentro de las reglas del estilo reconocido.
- Se crean unas expectativas, las cuales producen una tensión que espera una resolución en un nuevo punto de reposo.
- Sigue el suministro de información musical: lo nuevo puede reiterar lo escuchado, cambiar, o bien presentar algunos aspectos que redundan sobre lo escuchado y otros que cambian.
- Esta nueva información recibida puede confirmar -o no- las expectativas generadas por el oyente, a la vez que abre otras nuevas.
- Aparece un nuevo nivel de interpretación de la información -excediendo lo gestáltico- que reconoce el aspecto posicional de cada configuración respecto de las anteriores -siguiendo los principios de la Teoría de la Información-.
- Este reconocimiento genera puntos de cierre mayores a la unidad gestáltica mínima.
- El proceso continúa hasta registrar la obra completa.

Así, se puede concluir que el hecho de escuchar música requiere de una actitud muy particular por parte del oyente, ya que la atención se divide entre percibir aquello que está sonando, compararlo con lo que hemos escuchado con anterioridad, e intuir lo que vendrá a continuación.

Este proceso se apoya en el conocimiento de ciertas reglas que regulan el lenguaje musical, y que hemos interiorizado simplemente por estar en contacto con la música que nos rodea -lo que algunos autores han denominado aculturación-, y que somos capaces de aplicar en la percepción musical, aunque no sepamos cómo explicarlas. De esta manera, la educación auditiva debe procurar que los alumnos tomen conciencia, por una parte, de dichas reglas, y por otra, de sus propios procesos perceptivos.

Por otra parte, en dichos procesos -al igual que les ocurre a un buen número de oyentes-, los alumnos suelen asociar la música escuchada con determinados sentimientos, emociones, imágenes, etc. Desde el punto de vista didáctico, autores como Palacios (1997), o Aguilar (2002), sugieren respetar estas asociaciones, ya que probablemente permitirán una mayor conexión entre el oyente y la música.

La audición debe comenzar por una aproximación general a la música, para posteriormente, ir profundizando en un trabajo más comprensivo y analítico de la misma -desde la segmentación de la obra en fragmentos con significado musical, hasta la percepción auditiva de las diferentes dimensiones de la música-. No obstante, ambas aproximaciones a la música no son excluyentes, sino más bien complementarias, y si se consigue integrarlas, se puede obtener un acercamiento más profundo y placentero a la obra musical.

1.3.1. LA PERCEPCIÓN DE LOS TEMAS.

Como se ha comentado, la música se comprende gracias a la capacidad que tiene la mente de construir unidades de información significativas. Respecto a su configuración, Malbrán sostiene que (2007, pp. 7-8):

Los investigadores en cognición musical consideran las jerarquías métrica y tonal como los grandes organizadores de la comprensión musical. Adscribir la configuración métrica y tonal a un sistema internamente consistente es una herramienta fundamental para analizar auditivamente la música tonal [...]. El desarrollo de habilidades y retención de las relaciones sonoras en la música tonal facilita el acceso a la complejidad de la música no tonal.

Para el oyente, el tema es una de esas unidades, la cual posee la suficiente información y la redundancia necesaria como para que se le recuerde, es decir, una configuración melódico-rítmica que el oyente es capaz de recordar y reconocer, aun cuando se produzca algún cambio -por ejemplo de instrumentación-, con respecto al que escuchó en un primer momento. Éstos suelen ser fragmentos breves con sentido completo -lo que permite que sean recordados con relativa facilidad-, contruidos a partir de uno o varios motivos -la unidad mínima con significado que actúa como elemento generador del discurso musical-, siendo susceptibles de ser desarrollados.

Para comprender la construcción de un tema y su desarrollo posterior, es necesario percibir y reconocer los rasgos principales del motivo, como su configuración rítmico-melódica, el dibujo que describe, la repetición -o no- de alturas sonoras, la aparición -o no- de intervalos melódicos característicos, etc.

Aplicando al discurso musical los conceptos propuestos por la Teoría de la Información, se puede hablar de lo que Aguilar llama permanencia, cambio y retorno, aludiendo a la cantidad de información musical nueva y de redundancia que el compositor proporciona para mantener viva la atención del oyente, moviéndose entre los extremos de la satisfacción de las expectativas generadas y la frustración (2002, p. 68):

El oyente es capaz de reconocer los rasgos rítmicos y melódicos de las configuraciones que ha percibido y de prestar atención a la permanencia de dichos rasgos a lo largo de la obra, a los cambios que experimentan y a su eventual retorno. La construcción del tema de la obra requiere del compositor especiales cuidados en este aspecto. Si aspira a que el oyente reconozca el tema y lo memorice como tal, deberá proporcionarle suficiente grado de redundancia sobre el o los motivos, y por otra parte, ofrecerle algunas modificaciones que permitan aclararle qué rasgos motivicos considera importante que recuerde para acceder a una cabal comprensión de la obra.

Así, se hace necesario tener un cuidado especial en la elección del repertorio a utilizar, dado que la manera de componer el tema por parte del compositor, facilitará en mayor o menor medida la comprensión de la obra por parte del oyente.

1.3.2. LA PERCEPCIÓN DEL RITMO.

En este apartado se alude a la percepción auditiva del aspecto temporal del fenómeno musical. No obstante, hay que aclarar que si bien todas las dimensiones de la música incluyen de alguna manera lo temporal -la música en sí misma es un arte temporal-, la atención se dirige ahora hacia los fenómenos musicales que tradicionalmente se han identificado con la dimensión del tiempo, como son el ritmo y el *tempo*.

Para desarrollar la percepción auditiva del ritmo se deben manejar algunos conceptos teóricos básicos como son la pulsación y la acentuación, conceptos que permiten hacer agrupamientos entre los sonidos y establecer una jerarquización de un sonido respecto a otros, con el fin de poder discriminar entre ritmos uniformes y no uniformes, entre ritmos libres y medidos, etc.

Existe consenso entre los diferentes autores en considerar como ritmo uniforme aquel que aparece formado por sonidos separados entre sí por intervalos de tiempo iguales, mientras que el formado por sonidos separados por intervalos de tiempo desiguales se considera no uniforme, el cual a su vez puede darse como libre o pulsado. En el primero de los casos, se dan sonidos separados por intervalos de tiempo no proporcionales entre sí, mientras que en el pulsado, los sonidos aparecen separados por intervalos de tiempo de extensiones proporcionales entre sí.

Precisamente es esta proporcionalidad la que permite al oyente tomar conciencia de la constante que la regula, que es lo que se conoce como pulsación, a partir de la cual, por medio de la acentuación, se establece una jerarquización perceptiva de un sonido respecto a otros.

Por lo que respecta al *tempo*, conviene aclarar que lo que se quiere decir cuando se utilizan términos como *allegro*, *adagio* etc., no representa un juicio absoluto, sino una relación entre alguna proporción seleccionada arbitrariamente en la música y nuestro juicio individual. Por lo general, los *tempos* moderados son aquellos que se mueven de forma paralela a la velocidad del pulso; rápidos cuando sobrepasan esa velocidad y lentos cuando se retrasan con respecto a ella.

1.3.3. LA PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES FORMALES.

Las funciones formales aluden a las diferentes jerarquías relativas que los oyentes atribuyen a los distintos fragmentos en que segmentan el discurso musical, al analizar la información que proporcionan y cómo se articulan entre sí para configurar la forma temporal de la obra. Esto requiere del oyente una atención dividida entre lo que se está escuchando y el reconocimiento del momento del discurso en el que se está, para lo cual se debe atender simultáneamente a todos los elementos del lenguaje musical, tanto los que Meyer (2005) denomina primarios -configuraciones melódico-rítmicas, y eventualmente armónicas-, como a los que considera secundarios -el *tempo*, las dinámicas, el timbre, las texturas etc.-.

No obstante, cada forma musical tiene unas características específicas que los oyentes interpretan con el fin de identificar el momento del discurso por el que se está transitando. En palabras de Aguilar (2002, p. 87):

El reconocimiento de las funciones formales está firmemente arraigado en la experiencia previa que el oyente tiene del estilo de la obra [...] Si en cambio, no conoce el estilo carecerá de los elementos para interpretar muchos de los signos convencionales que el compositor ha desplegado a lo largo del discurso para sugerir estas funciones.

Así, para llevar a cabo el reconocimiento auditivo de las funciones formales que pueden desempeñar los distintos fragmentos, se hace necesario conocer las características de las mismas, entre las que Aguilar (2002) cita la función introductoria, la expositiva, la elaborativa, la transitiva, la recapitulativa y la conclusiva.

1.3.4. LA PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES TONALES.

Como se ha comentado anteriormente, todos los elementos del lenguaje musical están influenciados de alguna manera por la cultura musical en la que están inmersos los oyentes, pero el sistema que organiza las alturas de los sonidos es especialmente relevante para que éstos puedan identificar una obra, y reconocerla como parte de su propia cultura.

La cultura auditiva del oyente actual ha sido moldeada por la música occidental, la cual está basada principalmente en el sistema tonal, que se puede entender como un conjunto ordenado de alturas relacionadas jerárquicamente entre sí, en la que una de ellas es percibida como central. Esta centralidad viene determinada por diversas cuestiones, tales como los movimientos de las alturas en torno a dicha nota central, determinadas sucesiones interválicas que configuran el diseño melódico, el soporte armónico de la melodía o las acentuaciones métricas de algunas alturas. De esto, se desprenden varias consideraciones a tener en cuenta (Aguilar, 2002, p. 102):

- El oyente aceptará como válidas las relaciones de altura seleccionadas según las pautas del sistema tonal y considerará a las alturas intermedias como “desafinaciones”;
- El oyente estará condicionado por la necesidad de que el discurso musical alcance un punto de reposo tonal (centro tonal);
- Su experiencia en escuchar melodías armonizadas lo llevará a reconstruir mentalmente el sentido armónico de tensión o reposo de las alturas que escucha, aunque los acordes no suenen.

No obstante, se debe recordar que con el comienzo del siglo XX, algunos compositores como Schoenberg, Berg, Webern, etc., empezaron a componer prescindiendo de ese centro tonal, de manera que las relaciones entre los sonidos escapaban a las reglas tonales de tensión-distensión, por lo que se le conoce como música atonal.

Así mismo, para hablar de la música escrita con anterioridad al establecimiento de la tonalidad, hay que hacer uso del concepto de música modal, aludiendo a otras formas de jerarquización de las alturas sonoras -como los antiguos modos griegos o los modos gregorianos utilizados en la música de la Edad Media-.

Cabe recordar, por otra parte, la importancia que tiene el cambio de tonalidad -lo que se conoce como modulación- en la composición de una obra musical. Dando por hecho que el compositor es libre de modular a la tonalidad que estime oportuno, hay modulaciones que sonaran más naturales que otras en función de las coincidencias de un mayor o menor número de sonidos, siendo denominadas estas tonalidades relativas.

1.3.5. LA PERCEPCIÓN DE LOS TIMBRES.

El reconocimiento auditivo de las fuentes sonoras, ya sean estas instrumentos musicales acústicos, electrónicos, voces humanas, o cualquier otro tipo de objeto sonoro -cabe recordar que el ruido también forma parte de la música-, requiere de un proceso de aprendizaje por parte del oyente.

Hay que señalar que el aspecto tímbrico, es uno de los factores que en mayor medida pueden ayudar a percibir la forma temporal de una obra, pues como dice Aguilar (2002, p. 126):

La cualidad tímbrica es uno de los factores perceptivos más relevantes para la percepción de la forma temporal de una obra musical. Una vez reconocida una configuración tímbrica como información inicial, la percepción del oyente se valdrá de los conceptos de permanencia, cambio y retorno, ya discutidos, y vinculará los diversos momentos de la sintaxis al proceso temporal de modificaciones tímbricas.

Además, no solo es importante el reconocimiento auditivo de los instrumentos o las voces que intervienen en el discurso musical, sino también la asociación entre la presencia -o la desaparición- de determinados timbres, y su relación con la forma temporal de la obra escuchada.

Por otra parte, conviene recordar que en un gran número de obras del siglo XX, los compositores han experimentado con diferentes recursos, como la utilización de los instrumentos tradicionales de una manera poco convencional -valga como ejemplo *La consagración de la primavera* de Stravinsky-, o los recursos electrónicos en la música concreta, electrónica y electroacústica -como la *Sinfonía para un hombre solo* de Henry, en colaboración con Schaeffer-, introduciendo un amplio campo de sonoridades.

Cabe añadir, que el oyente asocia el empleo de los diferentes timbres al color, por lo que la orquestación utilizada por el compositor supone un elemento decisivo de aquello que se puede considerar el color de una composición.

1.3.6. LA PERCEPCIÓN DE LAS TEXTURAS.

Se utiliza el término *textura*, para aludir a las diferentes maneras de organizar los elementos que se dan de forma simultánea en el discurso musical, pues aunque tradicionalmente se ha entendido como la manera de combinar las diferentes líneas melódicas, hay otros elementos, al margen de las líneas melódicas, que también intervienen en la configuración textural de una obra.

Así, la percepción del aspecto textural de la música tiene relación con el agrupamiento que el oyente hace de los estímulos sonoros que se dan de manera simultánea, ayudándole a construir en su memoria la sintaxis y las funciones formales de la obra que está escuchando. Con respecto a la relación entre la textura y la sintaxis de la obra, Meyer comenta (2005, p. 197):

La textura desempeña un papel muy importante a la hora de determinar el sentido que el oyente tiene acerca de lo que está formalmente completo, pues, dado que la ley del retorno se aplica a la organización de la estructura musical total y, a veces, incluso a la recurrencia de aspectos separados de dicha organización [...], un cambio de un tipo de organización textural a otro [...], activarán las expectativas de un retorno a modos previamente establecidos de organización.

Por otra parte, aunque en la percepción auditiva de las texturas intervienen tanto los parámetros primarios como los secundarios, son algunos de estos últimos los que la pueden facilitar -valga como ejemplo el que la utilización de diferentes timbres ayuda a distinguir las distintas líneas melódicas de una textura polifónica-.

1.4. CONCLUSIONES.

En este primer capítulo se ha pretendido sentar las bases de la audición musical, así como el cometido que debería desempeñar la educación auditiva en el contexto de la enseñanza obligatoria, con todas las connotaciones que este tipo de enseñanza conlleva para la educación musical.

La realidad social en la que está inmerso el alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria, hace aconsejable fomentar la capacidad de apreciación musical, de manera que lo que aprendan en las aulas tenga una funcionalidad fuera de las mismas, posibilitando así un aprendizaje musical realmente significativo.

En este sentido, lo fundamental es poner a los alumnos a escuchar, pues como ya se ha comentado, a escuchar se aprende escuchando, teniendo en cuenta que lo verdaderamente importante no es lo que puedan aprender de una obra en particular, sino las capacidades que irán adquiriendo. Esas capacidades, son las que les permitirán comprender, valorar y disfrutar de otras composiciones musicales, incluso de músicas de otros géneros y estilos distintas a las de sus preferencias musicales, pues lo importante no es tanto la música a utilizar en las actividades que se realicen en las aulas, sino el tratamiento didáctico que se les den a las mismas.

Por otra parte, se ha llevado a cabo una breve descripción de las diferentes teorías sobre psicología de la música con el fin de comprender el comportamiento de los alumnos ante el hecho sonoro, punto de partida necesario para poder diseñar cualquier estrategia metodológica, pues si no se comprende cómo funciona la percepción en los alumnos, difícilmente se podrá avanzar en la didáctica de la audición musical.

Finalmente, se han tratado las diferentes dimensiones del lenguaje musical desde la audición, planteamiento que evidentemente difiere de lo que sería un análisis musical más pormenorizado llevado a cabo sobre la partitura.

Abordar el análisis de la música tomando como punto de partida la partitura, requeriría un dominio del lenguaje musical que no se corresponde con el tipo de enseñanza sobre la que se centra esta tesis, por lo que la ausencia de la misma obliga a redefinir las estrategias didácticas a utilizar en la educación auditiva de los alumnos.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Capítulo 2.

La educación auditiva en las principales corrientes pedagógico-musicales.

En este capítulo, se analiza el tratamiento dado a la audición musical en las distintas corrientes pedagógico-musicales, así como por los pedagogos más destacados, sin que se pretenda por ello profundizar en cada una de las mismas -lo cual excedería las dimensiones de esta Tesis doctoral-, pues como dice Gillanders: “Conocer una metodología significa haberla vivido en uno mismo” (2001, p. 34).

El primer apartado resume la evolución que ha experimentado la educación musical, destacando los principios básicos comunes a las distintas corrientes. El segundo aborda un estudio comparativo de los principales modelos de educación musical, con el fin de conocer la importancia que cada uno le concede a la audición. En el tercero, se lleva a cabo un análisis de las propuestas metodológicas que priorizan la educación auditiva.

2.1 EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.

En el origen de lo que se entiende por métodos activos de educación musical, se encuentran los pensadores y reformadores del pensamiento educativo de finales del siglo XVIII, como Rousseau o Pestalozzi.

Ya en el siglo XIX, los sistemas que alcanzaron cierto éxito en Europa se concentraron esencialmente en abordar los problemas del aprendizaje de la lectoescritura musical, llegando en algunos casos a obtener resultados considerables⁸.

⁸ En Gran Bretaña, por ejemplo, se promovió la inserción de la educación musical en los colegios, fomentando el desarrollo de dichas habilidades lectoescritoras para facilitar la inserción de los alumnos en los coros congregacionales.

Pero este siglo, supuso también el inicio y la consolidación de los principios de la renovación pedagógica, la cual tuvo su máximo exponente en lo que se denominó Escuela Nueva⁹. Las diferentes corrientes pedagógico-musicales que fueron apareciendo a lo largo del siglo XX, fueron una consecuencia de este movimiento, teniendo en común todas ellas los mismos ideales.

No obstante, autores como Jorquera (2004), plantean algunas dudas sobre la relación entre la denominada Escuela Nueva y las diversas tendencias que fueron apareciendo en el campo de la educación musical, argumentando que se trata de una influencia más bien refleja y no directa.

En ese mismo artículo, Jorquera afirma que la mención que hacen de la música la mayor parte de los autores de la Escuela Nueva es muy limitada, lo que en su opinión viene a demostrar, por una parte, un conocimiento bastante superficial de la misma y por otra, la posición de marginalidad de la música en términos sociales.

De entre los acontecimientos que marcaron la evolución de la educación musical en el siglo XX, cabe destacar la creación en 1953, de la *International Society for Music Education - ISME-*, organismo que organiza bianualmente una Conferencia Internacional de Educación Musical, así como diversas Conferencias Preparatorias.

Pero el punto de partida para la revalorización de la música fue el II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical -celebrado en Copenhague en 1958-, al que asistieron un importante número de compositores y pedagogos, quienes a partir de sus propias experiencias, presentaron una serie de ideas que, todavía hoy, constituyen las bases sobre las que se fundamentan los currícula de la educación musical en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria.

⁹ También conocida como Escuela Activa, o Nueva Educación. Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico que surgió a finales del siglo XIX, consolidándose en las primeras décadas del siglo XX, que se mostró muy crítico con el sistema tradicional de enseñanza del momento, proponiendo a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño, convirtiéndolo así en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas mismas ideas, pueden ser consideradas como los principios básicos comunes a las diferentes propuestas metodológicas aparecidas, las cuales propugnan una educación musical en todos los niveles educativos y para todos -no solamente para los más dotados-, puesto que no pretenden la formación de artistas. Su finalidad es acercar la música a los alumnos a través de una metodología activa y participativa.

En este sentido, Oriol y Parra (1979), afirman que la educación musical, ha venido realizándose siguiendo los siguientes principios fundamentales (pp. 14-16):

La Educación Musical ha de tener un carácter progresivo, y debe acompañar al niño a lo largo de todo su proceso evolutivo, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, siempre teniendo presente sus capacidades e intereses [...] La Educación Musical ha de tener un carácter integral, por lo que en los programas educativos deberá aparecer con un contenido formativo más que como una asignatura especial o enseñanza técnica, puesto que no tiene por fin la formación de artistas, sino hacer que nazcan en el niño emociones y vivencias de naturaleza estética [...] La Educación Musical no ha de revestir la forma de una disciplina sometida a una calificación estricta de los resultados a nivel individual [...] En la metodología utilizada se atenderá en primer lugar a familiarizar al alumnado con la realidad musical y con los hechos musicales por vía experimental y participativa, antes que abordar la representación conceptual y gráfica de los sonidos [...] La Educación Musical que se lleve a cabo en las instituciones escolares debe abordar todos y cada uno de sus aspectos: educación vocal, educación instrumental, educación auditiva, historia de la música etc. [...] Aparece una palpable preocupación porque la música trascienda el marco escolar y llegue a impregnar el ambiente de la colectividad, es decir, musicalizar la sociedad.

Así, desde los modelos pioneros de Chevais o Dalcroze, hasta los propuestos por Wuytack o Palacios, la idea originaria siempre ha sido poner la música al alcance de los jóvenes. No obstante, a pesar de que los principales métodos activos de educación musical siguen teniendo validez actualmente, ninguno de ellos abarca la totalidad de las facetas que el ideal educativo actual propone para la educación musical obligatoria.

Maneveau (1993), sugiere que los distintos modelos no pueden satisfacer todas las expectativas del docente, ya que todos ellos presentan algunos aspectos que limitan su

eficacia, como por ejemplo que se dirigen sobre todo a formar a los alumnos en la lecto-escritura, que los inician a una música -no a la música- y que no abordan la música culta actual.

Por otra parte, cada método ha considerado de forma más relevante unos determinados contenidos de la educación musical, lo que puede hacer que su visión particular descuide algunos aspectos en favor de otros. De este modo, parece apropiado el sentir de Gillanders cuando dice que: “Es necesario replantearse, una vez más, qué es necesario aprender, qué parte del legado pedagógico del siglo XX tiene más valor en un momento histórico en el que la información se ha universalizado en todos los campos del saber” (2001, p. 34).

Para los docentes, resulta conveniente conocer los diferentes enfoques de los principales métodos de educación musical, puesto que facilitará su trabajo en las aulas. Sin embargo, un profesor puede hacer un uso de estos modelos que va desde la fidelidad más incondicional al método, hasta el eclecticismo más absoluto.

Tal como afirma Willems (2008), no se trata de que el docente siga a ciegas un método, sino de que comprenda sus principios fundamentales, para lo cual, es necesario pasar por la crisis que generan las dudas y el cuestionamiento de las cosas (p. 53):

¿Cómo encontrar el propio camino? Diremos: ¡busquen la solución en la misma música y en sus relaciones con el ser humano! [...] Por cierto que hay otros métodos además del nuestro, y entonces es necesario informarse. ¿Cuál lo dejará satisfecho? [...] Para el profesor, una de las dificultades psicológicas radica en comprender la naturaleza de la sensorialidad [...]. No es necesario tener un método sino tener método. Porque, al seguir los principios psicológicos se redescubren para uno mismo los principios esenciales. Incluso decimos que mientras el profesor no haya redescubierto por sí mismo estos principios, aún no los habrá comprendido.

El día a día del profesor, el contexto en el que se desenvuelve y el proceso de cambio que se puede dar en sus propias intenciones educativas, desvelarán nuevas necesidades metodológicas así como la existencia de dudas o lagunas que sólo podrán ser resueltas mediante la adquisición de conocimientos más profundos, o incluso, con la aproximación a otros modelos.

Precisamente, en el momento en que el docente se cuestiona las cosas y compara diferentes propuestas didácticas, es donde se puede situar el origen de la metodología, lo que le llevará a formar su propio sistema de trabajo, que será probablemente, más adecuado al contexto educativo en el que éste desempeña su labor.

2.2 ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS ACTIVOS DE EDUCACIÓN MUSICAL.

En este apartado se pretende conocer a qué contenidos le han otorgado un mayor énfasis los autores de los principales métodos o modelos de educación musical, lo que permitirá comparar el tratamiento dado a la educación auditiva por cada uno de ellos. Para ello, se ha establecido una clasificación¹⁰ de los mismos, siguiendo un criterio cronológico, en la que se destacan:

- 1) En un primer momento se sitúan los precursores, como el francés Maurice Chevais.
- 2) En la década 1940-1950, es cuando surgen los denominados métodos activos, los cuales se caracterizan por centrar la educación en el propio alumno, entre los que cabe mencionar a Emile Jacques-Dalcroze, Edgar Willems y Maurice Martenot.
- 3) Seguidamente aparecen los métodos instrumentales: aquellos cuyas propuestas se basan en el trabajo con instrumentos -considerando la voz como un instrumento más-, donde destacan Carl Orff, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki y Justine Bayard Ward.
- 4) A continuación se habla de los llamados métodos creativos -en los cuales se produjo una revalorización de la escucha-, fijándonos sobre todo en Raymond Murray Schafer, John Paynter y François Delalande.

¹⁰ Para llevar a cabo la clasificación, se han seguido las denominaciones utilizadas por Violeta Hemsy de Gainza para los distintos métodos activos de educación musical -aunque no la propia clasificación-, en una conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003: "La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas" en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.

- 5) Entre 1980-1990 tendrá lugar un período denominado de integración, caracterizado por una forma personal de afrontar la tarea docente, partiendo de un enfoque global, que integra muchas áreas diferentes de la educación musical, siendo Jos Wuytack el autor más representativo.
- 6) Finalmente, se puede definir el período comprendido desde 1990 hasta nuestros días como el de los nuevos paradigmas, donde cabe mencionar la labor de Fernando Palacios y M^a del Carmen Aguilar.

En una primera aproximación a los mismos, se puede distinguir entre los que se ciñen al significado del concepto de método en un sentido restringido y los que no lo hacen. Los primeros (entre los que se encuentran Kodály, Martenot y Suzuki), están estructurados como una recopilación de ejercicios o procedimientos con una cierta gradación de dificultad y se caracterizan por presentarse de forma cerrada. Los segundos (Dalcroze, Orff o Willems) tienen un enfoque basado en otros criterios, mostrando una estructura más abierta que los anteriores, por lo que pueden ser considerados más fácilmente como modelos activos.

Por otra parte, desde las primeras propuestas como la de Chevais, hasta las formuladas más recientemente por autores como Aguilar, se han producido avances en el campo de la pedagogía que los diferentes autores han ido incorporando en sus modelos, de manera que los enfoques didácticos aparecidos en las últimas décadas distan mucho de los anteriores. Aun así, la mayor parte de los métodos desarrollados a lo largo del siglo pasado parten de unos principios generales comunes, que se pueden concretar de la siguiente manera:

- Todos ellos coinciden en introducir la música desde edades muy tempranas, a través de la educación general de carácter obligatorio y no solo en la enseñanza musical especializada. En este sentido, se puede cuestionar la utilidad para este contexto educativo de modelos como los de Ward y Suzuki. No obstante, la mayoría tienen una mayor aplicación en las etapas de la educación infantil y primaria. Habrá que esperar a las propuestas de Schafer y Paynter, para ver planteamientos didácticos llevados a cabo con alumnos cuyas edades se correspondan con los de la enseñanza secundaria.

- Le otorgan al alumno un papel activo, tanto para las actividades de expresión como para las de percepción, convirtiéndolo en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La actividad es lo que les llevará a comprender la teoría, rechazando las actividades memorísticas.
- Trabajan a partir del juego, pues consideran que todo proceso pedagógico debe estar acompañado de un sentido lúdico, desarrollando la imaginación y la creatividad, ya que la música propicia experiencias creativas que se manifiestan en las diferentes propuestas metodológicas a través de diversos tipos de actividades.
- Fomentan el sentido de globalización, dada la idoneidad de la materia de música, para desarrollar y globalizar tres clases de capacidades fundamentales: la capacidad de abstracción, la motora y la comunicativa.
- Pretenden un acercamiento de los alumnos a la realidad, ya que se trata de hacerles ver la presencia y la necesidad, de la música en el mundo real en el que viven.

Tras analizar los principios generales que comparten la mayor parte de los modelos, se trata ahora de averiguar lo que Frega (1997) denomina actividad dominante en cada una de los mismos. Discernir aquellos aspectos de la educación musical que cada uno de los autores destaca con mayor énfasis en sus propuestas metodológicas, dará a conocer cuáles han sido los que en mayor medida han desarrollado la educación auditiva.

No obstante, dado que se está hablando de propuestas metodológicas para la educación musical, lógicamente todas ellas contemplan la escucha de un modo u otro, pero el objetivo es identificar aquellas que van dirigidas a promover la escucha, colocando en el centro de interés la audición musical; aquellas que contemplan la educación auditiva como el eje en torno al cual gira todo lo demás.

Para ello, se han seguido las pautas del trabajo realizado por Frega (1997), quien en primer lugar elabora una descripción de las posibles actividades que se pueden realizar en el aula con los alumnos, y que para ella constituyen “diferentes modos de decir, de interactuar el ser humano con el mundo musical” (p. 29). Así, el alumno (p. 30):

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

1. Oye-escucha.
2. Canta.
3. Percute corporalmente.
4. Se expresa por el gesto y baila.
5. Ejecuta instrumentos.
6. Aprecia-evalúa.
7. Se expresa-crea.
8. Representa gráficamente-lee.

A continuación la autora analiza en qué medida estos modos están presentes en las distintas propuestas metodológicas, proponiendo un cuadro en el que indica la actividad dominante de cada uno de los métodos de educación musical que investiga en su trabajo (la X indica lo que considera que es la actividad dominante, mientras que con XX apunta lo que es una actividad complementaria).

	J. D	O	M	WA	WI	K	S	M.Sch	P
1	XX		X	XX	X	XX	XX	XX	XX
2		XX	XX	X	XX	X			
3		XX			XX				
4	X								
5		X					X		
6								X	X
7								X	X
8									

Figura 2. Cuadro comparativo por actividades.

Fuente: Frega, A. (1997) *Metodología comparada de la educación musical* (p. 30).

Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium de Buenos Aires.

En él se puede observar que de los modelos estudiados, únicamente Martenot (M) y Willems (WI) abordan la educación auditiva como actividad principal. Por otra parte, a excepción de Orff (O), todos los demás contemplan la escucha aunque sea como actividad complementaria -no obstante, cabe puntualizar que en dicho trabajo la autora no considera a ciertos autores como Delalande, Wuytack o Aguilar-.

Así, se hace necesario matizar algunas cuestiones en lo que respecta a los aspectos principales de cada propuesta, incluyendo la totalidad de las mismas:

- 1) Aunque se interesó por la educación del oído, Chevais se basó principalmente en la educación vocal y el lenguaje musical a través del gesto, sirviéndose para ello de la dactiloritmia y de la fononimia.
- 2) El centro de interés en el método de Dalcroze es la formación auditiva, que se desarrollará mediante el movimiento corporal. Todo elemento del lenguaje musical, tanto en lo que se refiere a parámetros acústicos del sonido, como a estructuras formales, es oído y realizado corporalmente, para posteriormente cantarlo y escribirlo.

Su aportación a la educación auditiva fue importante. Willems, en su trabajo *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, prologado por el propio Dalcroze, escribe: “Quisiera decir aquí que Jacques-Dalcroze ha sido desde 1900 uno de los más activos promotores del desarrollo auditivo” (2011, p. 21).

- 3) Para Willems la formación auditiva de los alumnos es fundamental, en particular la audición dirigida hacia el aprendizaje de la música tonal occidental. El autor considera el desarrollo de la audición como la fuente de todo conocimiento musical, así como una referencia para cualquier otro tipo de actividad.

En su obra, analiza los distintos modos de audición y lo que él llama inteligencia auditiva, proponiendo -entre otras cuestiones- actividades para potenciar la atención y la memoria auditiva. Es sin duda, uno de los autores a tener en cuenta en lo que respecta a la evolución de la educación auditiva.

- 4) Las actividades fundamentales en el método Martenot son la audición, el canto y la lectura. No obstante, la preocupación fundamental de este pedagogo es la alfabetización musical de los alumnos. Su planteamiento para la audición es muy similar al desarrollo de la percepción auditiva de Montessori, abarcando todos los rasgos del sonido propios de la música occidental y casi todas las organizaciones posibles.
- 5) La propuesta de Ward tiene como finalidad principal la educación de la voz del niño a través del canto de la música popular y la música clásica y en particular del canto gregoriano. Aunque trabaja la discriminación auditiva de los rasgos característicos del sonido, no se puede considerar que se trate de una propuesta dirigida de manera específica a la educación auditiva.
- 6) En el método Kodály el interés principal reside en la lectoescritura a partir del canto del repertorio de tradición oral, por lo que se podría afirmar que su concepto corresponde al de la alfabetización musical: “La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana” (Frega, 1997, p. 95).
- 7) Para Orff todo parte del hacer musical, desarrollando fundamentalmente las capacidades expresivas. En su propuesta didáctica es determinante la combinación entre música, palabra y movimiento, siendo una de sus principales características el descubrimiento del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje musical.
- 8) Suzuki basa el aprendizaje de la música en la práctica instrumental, en principio del violín, y por extensión de sus principios pedagógicos, en la del piano y la guitarra. Con respecto a la manera de llevar a cabo el entrenamiento auditivo el autor escribe: “Recomiendo el siguiente método: hacer escuchar de antemano a los alumnos toda pieza que deban aprender, por medio de discos o grabaciones, todos los días. Esto desarrollará el oído” (Frega, 1997, p. 110).

- 9) Schafer se basa en la defensa del valor del silencio y del sonido por sí mismo como fuente de creatividad -insiste en la necesidad de escuchar el silencio y saber apreciarlo-. Introduce el término paisaje sonoro, intentando hacer que sus alumnos tomen conciencia de la contaminación acústica en la que están inmersos en muchas ocasiones.
- 10) Paynter defiende la creatividad como base del currículo de la materia de música en la enseñanza obligatoria y al igual que Schafer, se dirige a alumnos adolescentes. Para este autor, el objetivo es que el alumno adquiriera una visión del esfuerzo creativo artístico desde la misma realización, para de esta manera comprender mejor el trabajo de otros artistas (escuchar-explorar-crear).
- 11) Delalande promueve el aprendizaje de la música por medio de la exploración del sonido en todo tipo de fuentes -tanto musicales como no musicales- y el juego como método para el reconocimiento de sus características. Propone además la combinación espontánea e intuitiva de los sonidos para iniciar a los alumnos en el camino de la construcción del discurso musical.
- 12) Con Wuytack llegamos a otra propuesta metodológica que aborda directamente la didáctica de la audición musical. Su aportación más novedosa ha sido la incorporación del musicograma, una herramienta didáctica muy valiosa para la práctica de la audición musical en la enseñanza obligatoria, por la facilidad con la que el alumno puede hacer su seguimiento al visualizar lo que se oye.
- 13) Palacios le otorga el protagonismo en la educación musical obligatoria a la educación de la escucha, basándose sobre todo en el apoyo de la palabra, para lo cual ha creado un buen número de cuentos musicales de carácter didáctico.
- 14) Finalmente, Aguilar también centra su modelo en la audición musical, trabajando al igual que Wuytack a través del musicograma, pero concibiéndolo de manera distinta en lo que concierne a las diferentes dimensiones musicales y para otro tipo de alumnado.

De este análisis se deduce que la mayoría de las propuestas contemplan cuestiones relacionadas con la audición, pero pocas son las que verdaderamente la han priorizado, promoviendo así una auténtica educación auditiva -de la misma manera que el docente actual destaca unos contenidos más que otros, sin que por ello deje de considerarlos-.

2.3 PROPUESTAS METODOLÓGICAS QUE PRIORIZAN LA EDUCACIÓN AUDITIVA.

De lo expuesto en el apartado anterior se puede inferir que los modelos de educación musical cuyo foco de atención principal es la educación auditiva son los de Willems, Wuytack y Aguilar, más allá de la importancia que en general le han otorgado a la escucha las propuestas surgidas superada la primera mitad del siglo XX -como las de Schafer, Paynter o Delalande-, ya que su foco de atención principal ha sido otro.

2.3.1 EDGAR WILLEMS (1890-1978).

Músico, pedagogo e investigador, Willems buscó instaurar las bases de una verdadera educación musical, estableciendo una clara distinción entre educación y enseñanza o instrucción musical.

Consideraba que el don musical pertenece a todos: “La música no está fuera del hombre, sino en el hombre” (Willems, 2008, p. 21), y que hay que despertarlo mediante un proyecto pedagógico que se desarrolle a través de los años, fundamentando su labor pedagógica en la psicología moderna, defendiendo la inseparabilidad de toda pedagogía de una psicología general y evolutiva. En su opinión, puesto que la música es un lenguaje, su aprendizaje precisa de una impregnación anterior a la práctica, basada principalmente en la escucha.

Así, favorece la experimentación con el sonido -al igual que ocurre con la lengua materna- para entrenar al niño a oír bien, lo que conlleva un desarrollo sensorial. Considera que “este trabajo auditivo preliminar constituye una de las bases esenciales de la musicalidad” (Willems, 2011, p. 25), entendiendo que “la cultura auditiva es posible para todos” (p. 26).

Para llevar a cabo esta preparación auditiva, el autor aconseja una serie de actividades dirigidas a desarrollar el oído en general (Willems, 2011, p. 105):

Antes de emprender metódicamente el cultivo auditivo desde el punto de vista musical, es decir, particularmente en lo que concierne a la discriminación de la altura del sonido, se pueden realizar ejercicios de puesta a punto o de verificación referentes al oído en general. Algunos de estos ejercicios son muy conocidos en las guarderías o en las clases con niños deficientes.

Entre las diferentes actividades que el autor establece para desarrollar el oído podemos citar ejercicios preliminares como por ejemplo (2011, pp. 105-106):

1º Ejercicios referidos a la naturaleza del objeto sonoro:

- a) Reconocer los objetos que han sido percutidos, tocados, rozados, rasgados, etc.: piano, mesa, cristal, gong, papel, género, etc.
- b) Reconocer objetos que se han dejado caer: moneda, lápiz, goma, regla, etc.
- c) Entre un grupo de personas conocidas, adivinar quién ha pronunciado una frase, una palabra etc.

2º Ejercicios concernientes a la cantidad de objetos sacudidos:

Ya sea en una caja, o entre las manos: piedras, botones, monedas.

3º Ejercicios referidos a la distancia y ubicación de un objeto sonoro:

- a) El profesor o un niño golpearán, por ejemplo, una pared o el suelo en un lugar determinado, que el alumno deberá precisar.
- b) Se agitará un cascabel cerca de una pared o junto al suelo en un punto determinado. Hay que señalar ese punto.
- c) Se moverá un objeto sonoro (despertador, reloj, etc.) en el espacio: espiral, zigzag. El niño imitará ese movimiento.
- d) Adivinar si un niño, que canta andando al fondo de la clase, va de izquierda a derecha o viceversa.

Como se puede observar, la influencia del pensamiento operativo piagetiano es notable en este tipo de actividades, promoviendo experiencias de juegos e improvisaciones que facilitan la conformación de una base auditiva que debe preceder y preparar al alumno a cualquier otro tipo de actividad musical.

Tras las actividades preliminares dirigidas al oído en general, plantea otras que establecen los primeros contactos con el material sonoro y que van destinadas a trabajar la altura del sonido, identificar el timbre, la intensidad etc. (Willems, 2011, p. 34):

La agudeza auditiva se desarrolla de dos maneras distintas y complementarias. La primera consiste en diferenciar sonidos, tomados sucesivamente; la segunda en percibir sonidos simultaneados. En los ejercicios de la primera categoría se pueden distinguir entre la sensación de movimiento sonoro y la de altura del sonido [...] Los ejercicios de la segunda categoría, mejor conocidos por los pedagogos, entrenan a los alumnos para percibir simultaneidades de varios sonidos consonantes y disonantes.

Sostiene que el proceso de aprendizaje implica una retentiva por parte del alumno que le lleva a desarrollar la memoria auditiva, así como diversos intentos de reproducción de ese lenguaje despertando en los niños el amor hacia los sonidos -que el autor denomina afectividad auditiva-.

Finalmente se llega a la “conciencia auditiva”, estableciendo así la diferencia entre “oír, escuchar y comprender” (2011, p. 49), dado que el autor asocia la percepción sensorial con oír, mientras que la sensibilidad afectivo-auditiva comienza en el momento en que el alumno pasa del acto pasivo de oír, al de escuchar -mucho más activo y subjetivo-, y por último vincula la inteligencia auditiva con el término comprender.

Considera que en ésta última intervienen aspectos como la memoria, la audición interior, la imaginación creadora, el sentido tonal, la audición relativa y la absoluta, etc., mostrándose seguro de que la inteligencia auditiva puede desarrollarse mediante la educación, a la vez que previene de algunos riesgos (2011, p. 62):

Es muy importante no confundir, en pedagogía, la inteligencia auditiva con el conocimiento intelectual del campo sonoro. La escritura, la lectura, el conocimiento intelectual de las leyes de la armonía y de la composición, no serán un fin en sí mismos, sino medios para fijar o transmitir aproximadamente el pensamiento sonoro. Estos medios no son válidos más que a condición de no perder nunca de vista el campo sonoro, afectivo o imaginativo.

Así, el propio Willems resume los pasos a seguir para llevar a cabo el desarrollo auditivo de los alumnos (2011, pp. 67-68):

1. Hacer que el niño experimente el sonido: entrenarlo a escuchar bien [...].
2. Despertar en el niño el amor al sonido [...] desarrollar así la memoria auditiva [...].
3. Despertar en él la conciencia sensorial, afectiva y mental del mundo sonoro [...].

Por otra parte, establece un paralelismo entre lo que considera que son los tres componentes esenciales de la personalidad del ser humano: sensorialidad, afectividad y racionalidad y los elementos fundamentales del lenguaje musical, como son el ritmo, la melodía y la armonía (Willems, 2008, p. 75):

Por simple introspección descubrí, así, que los tres elementos fundamentales de la música son tributarios de tres funciones humanas diferentes: El ritmo es realizado, en la práctica, por funciones fisiológicas; la melodía, por la sensibilidad afectiva; y la armonía, por la mente, capaz de llevar a cabo la síntesis y el análisis.

Estas correlaciones, que constituyen la columna vertebral de su método, fueron desarrolladas en su obra escrita, de la que destacan *El oído musical y la preparación auditiva del niño* (1940), *La cultura auditiva de los intervalos y los acordes* (1946), *Bases psicológicas de la educación musical* (1956) y *El valor humano de la educación musical* (1975). En este sentido, el autor manifiesta que (Willems, 1984, pp. 192-193):

Hemos insistido más de una vez, desde el punto de vista pedagógico, en la necesidad de estudiar el ordenamiento jerárquico de los elementos fundamentales de la música y de las partes constitutivas de la naturaleza humana, ordenamiento que nos introduce en el mundo de las relaciones que condicionan toda obra de arte [...]. Nos falta aún retornar un instante a la tríada que forman el ritmo, la melodía y la armonía, cuyas cualidades características pueden revelarse [...] en todo arte, en nosotros mismos y en el mundo que nos rodea [...]. Partimos de tres elementos: ritmo, melodía y armonía, considerados como tres aspectos diferentes de la vida [...] Esta vida se encuentra por analogía, en la vida física, afectiva y mental del hombre, en los reinos de la naturaleza: vegetal, animal y humano, así como en los elementos constitutivos de las diferentes artes.

De sus escritos se desprende que el desarrollo auditivo es la fuente de todo conocimiento y referencia de cualquier otra actividad musical¹¹, de ahí su interés por investigar cuestiones relativas a la sensorialidad auditiva, la inteligencia auditiva o la memoria musical.

El método se desarrolla en una progresión gradual que se estructura en cuatro grados adecuados al momento psicológico de la edad, pero aplicables en sus principios a todas las edades y necesidades educativas.

Además, los objetivos no se corresponden necesariamente con la estructura de cuatro cursos escolares, ya que deben adecuarse a las edades y necesidades de los alumnos, a los tiempos de clase semanal, etc. Jorquera (2004, p. 40) escribe al respecto:

Sin duda su vigencia consiste en que se plantea, como los demás métodos mencionados hasta aquí, una aproximación activa a la música comenzando por vivenciarla antes de proceder a su estudio gramatical, cultivando a la vez, mediante esa actividad vivencial, las habilidades de percepción, memorización, reproducción, improvisación, para luego pasar a afrontar la cuestión de la lectoescritura musical. Las propuestas para vivenciar la música contemplan un amplio espacio dedicado a la sensibilización del oído, en el sentido del aprendizaje fino dirigido hacia la discriminación de sutilezas en el sonido, en particular diferencias mínimas de altura.

2.3.2 JOS WUYTACK (1935).

Tras cursar estudios superiores de música -en las especialidades de composición, piano y órgano-, así como pedagogía y teología, este músico belga ha realizado una intensa carrera internacional como divulgador de una pedagogía basada en las ideas de Orff, de quien fue discípulo y amigo¹².

¹¹ Recomendamos al lector la consulta de la página web de La Asociación Internacional de Educación Musical Willems, fundada en 1968 por Jacques Chapuis, cuya dirección es <<http://www.fi-willems.org>>.

¹² En 1996 le fue concedida la Medalla de Oro de la Fundación Orff de Munich en reconocimiento de sus méritos científicos y pedagógicos.

Para Wuytack, el principal objetivo en la formación musical de los alumnos debe ser educarles para el conocimiento y la apreciación de la propia música, para lo cual hace especial hincapié en la audición. No obstante, no olvida la importancia que tienen para la educación musical otras posibilidades como el movimiento, la improvisación y por supuesto la utilización de la voz y del conjunto instrumental Orff, pues entiende que el principio metodológico fundamental debe ser su integración en un todo organizado.

Su aportación a la pedagogía musical moderna es el sistema denominado *Audición Musical Activa*, dirigido a la enseñanza de la apreciación musical, basándose en la utilización del musicograma, entendido éste -tal y como se ha comentado anteriormente- como la representación visual del desarrollo de una obra. Consiste en un registro gráfico de los acontecimientos musicales que van sucediendo, en el que se sustituye la notación musical convencional por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes, con el que se pretende ayudar a la percepción de la misma¹³.

Wuytack ha sido el pedagogo que en mayor medida ha investigado sobre las posibilidades didácticas del musicograma, hasta convertirlo en un valioso instrumento para llevar a cabo la educación auditiva de los alumnos, por la facilidad que representa su seguimiento al poder visualizar lo que se oye, además de permitir, sobre el gráfico, un análisis detallado de todos los aspectos reflejados en él.

Su concepto de audición activa implica al oyente como elemento esencial del proceso de comunicación que se produce con la música, considerando que para llevarla a cabo son necesarios unos conocimientos mínimos de las obras, así como una experiencia cultural que permita interpretar de manera correcta los mensajes que la propia música conlleva.

Así, el docente debe enseñar al alumno a escuchar con atención, procurando hacerle comprensible la música, para lo cual cabe despertar su interés, puesto que una audición pasiva perdería gran parte del valor de la música.

¹³ Para una información más detallada del musicograma como recurso didáctico recomendamos al lector la consulta de la Tesis Doctoral *El musicograma y la percepción de la música*, presentada en 2008 por el Dr. José Mendoza Ponce.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Los compositores han creado sus obras para que sean comprendidas y propicien un disfrute estético a los oyentes, que sólo puede alcanzarse mediante la implicación de éstos en la audición de las mismas (Wuytack y Palheiros, 2009, p. 44):

La audición activa significa una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente, mientras que la audición pasiva supone un bajo nivel de atención como ocurre, por ejemplo, cuando se oye música de fondo o como mero acompañamiento de otras actividades no musicales.

Wuytack potencia esta implicación del alumno a través de la utilización del musicograma, -pensado para ser utilizado en la enseñanza obligatoria y con alumnos que no son músicos- ya que considera que éste ayuda a alcanzar los objetivos de la audición, que son (Wuytack y Palheiros, 1996, pp. 11-12):

- Desarrollar la capacidad auditiva y la capacidad para oír música.
- Desarrollar un pensamiento musical necesario para la comprensión y la valoración de la música.
- Potenciar el desarrollo de competencias específicas propias de la práctica musical tales como la ejecución/interpretación y la creación/composición.
- Facilitar la adquisición de conceptos relativos a los elementos constitutivos de la música.
- Desarrollar la audición interior y la memoria musical.
- Desarrollar las emociones y el sentido estético, conduciendo al descubrimiento de lo bello a través de comentarios sobre el carácter de las músicas y las emociones que las mismas pueden suscitar.
- Estimular la capacidad crítica por medio de la audición de música de estilos y épocas diversas.
- Promover la adquisición de una cultura musical en una perspectiva multicultural, prestando especial atención al conocimiento del patrimonio cultural de nuestro país.
- Estimular el conocimiento de las fuentes de la producción del sonido, principalmente de los timbres y de los instrumentos de la orquesta.
- Posibilitar la audición de música en vivo (conciertos por orquestas, bandas, grupos de música popular), como instrumento para conocer el medio musical del entorno.

Entiende que el musicograma es la síntesis de la totalidad de la obra, no como una suma de impresiones separadas, sino combinadas y unidas estrechamente para formar una totalidad, lo que constituye una visión gestáltica del proceso de la audición, siendo esto lo que permite percibir detalles de las obras sin que por ello se pierda la visión de conjunto. Así, en el transcurso de una audición, el oyente no percibe una visión de conjunto de la obra escuchada de manera inmediata en una primera audición, sino algunos elementos que, combinados y complementados en audiciones posteriores, darán esa visión de conjunto.

Sin embargo, hay algunos aspectos del modelo de musicograma utilizado por Wuytack que podrían ser cuestionados, como que se circunscribe a la música culta; sus reticencias a incluir algunos parámetros como la armonía o las texturas -probablemente porque considere que su estudio no es adecuado en la enseñanza obligatoria-; o que, como se puede observar en el ejemplo anterior, siempre hace referencia a los mismos elementos.

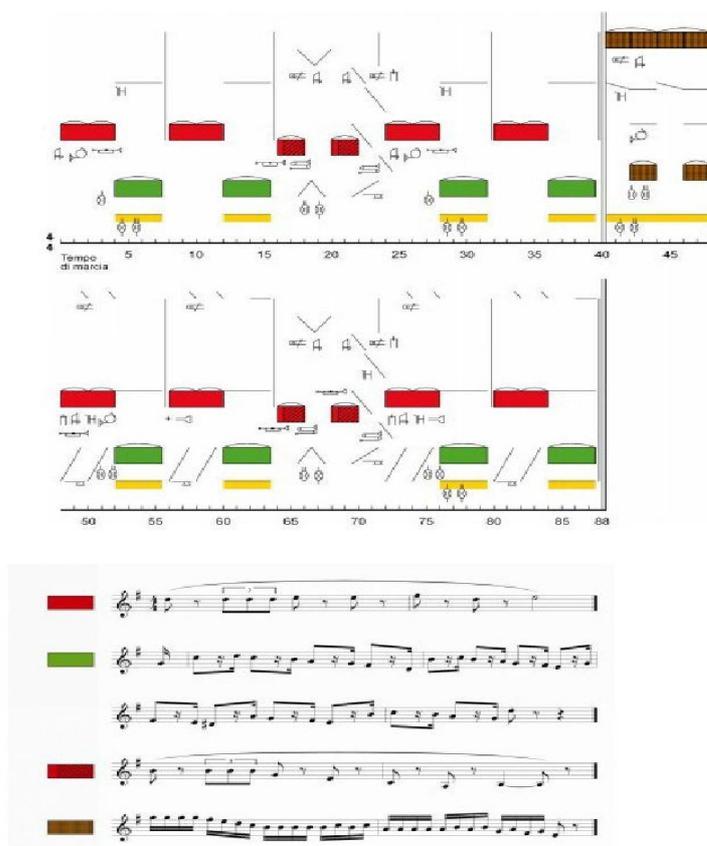


Figura 3. Musicograma. Marcha. Suite Cascanueces. P. I. Tchaikovsky.

Fuente: Wuytack, J. y Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma.

Eufonía núm. 47, p. 53.

No obstante, es un hecho constatado que el modelo introducido por Wuytack se encuentra entre los materiales didácticos que más han influido en la educación auditiva, sobre todo en la que se ha venido practicando desde la inclusión de la materia de música en la enseñanza obligatoria con la implantación de la LOGSE.

Por otra parte, en los últimos tiempos, algunos autores han adaptado estos materiales tanto a sus necesidades -abordando unos parámetros concretos en función de las características de la obra que se está escuchando y de los objetivos que se persiguen-, como a las nuevas realidades con las que conviven los alumnos.

Para finalizar, hay que tener en cuenta que los medios informáticos y audiovisuales, permiten trabajar musicogramas convencionales a través de la red y musicomovigramas -musicogramas con movimiento o animaciones que van indicando al oyente el devenir de la obra que se está escuchando- (Montoya, Montoya y Francés, 2009, pp. 97-113).

2.3.3 M^a DEL CARMEN AGUILAR (1945).

Esta pedagoga argentina ha centrado su interés en la investigación sobre la audición musical, desarrollando un método de análisis auditivo que puede aplicarse con todo tipo de alumnos, desde los que no tienen conocimientos musicales previos, hasta los que se están formando como músicos.

Basándose en los conceptos de Meyer y en las Teorías de la Gestalt y de la Información, ha desarrollado un exhaustivo modelo de musicograma, con el que poder trabajar la audición de todo tipo de música. No obstante, a diferencia de Wuytack, Aguilar lo utiliza con alumnos de cualquier edad, incluyendo adultos con y sin experiencia en el lenguaje de la música (2002, p.12):

El libro que aquí se presenta ofrece a los profesores de música un método de análisis que puede aplicarse con todo tipo de alumnos, desde los que no tienen conocimientos musicales previos hasta los que se están formando como músicos.

Para la autora existen dos tipos de oyentes, unos más emocionales y otros más racionales -que disfrutan más con el análisis y la comprensión de los elementos estructurales de la música-, predominando en cada persona una u otra tendencia. Si bien, considera que estas dos posiciones no son excluyentes, sino más bien complementarias, puesto que mediante el entrenamiento adecuado, una audición más comprensiva permitirá descubrir al oyente emocional el proceso de asociación y jerarquización de los sonidos, lo que posibilita organizar la segmentación significativa, y así poder construir la representación mental de lo que se ha escuchado.

Así, es conveniente respetar en un primer momento las asociaciones que puedan hacer los oyentes más emocionales -sentimientos, emociones, imágenes etc.-, para posteriormente ir adentrándonos poco a poco en los aspectos estructurales de la música -es decir, más racionales y analíticos-.

Además, dado el escaso contacto que mantienen los jóvenes de hoy con el universo musical de la tradición culta, aconseja partir de sus preferencias musicales, más centradas en la música popular urbana -y menos exigentes en cuanto a las actitudes perceptivas-, con el fin de llegar a construir unos hábitos de escucha adecuados para la interpretación correcta de las otras músicas (Aguilar, 2002, pp.12-13):

La selección del repertorio que se utilice para este análisis es de crucial importancia y requiere de especiales cuidados por parte del profesor. A lo largo de los capítulos he tratado de sugerir un repertorio lo más amplio posible, cubriendo tanto ejemplos de música académica de todas las épocas y estilos como de música popular de amplia difusión internacional. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este repertorio está planteado a modo de sugerencia para el profesor, quien, conociendo a sus alumnos, sabe mejor que nadie qué tipo de música estimulará e ellos el gusto por la audición y el placer por el análisis.

La técnica de análisis que emplea contempla dos momentos diferentes en el proceso de audición: la percepción inmediata, que se produce en la primera toma de contacto con la obra y la analítica, que se produce tras reiterados contactos con la misma.

Así, propone una serie de estrategias de audición para comprender cómo está construida la música (2002, p. 16):

Escuchar música atentamente requiere de una actitud particular. Nuestra atención está dividida entre percibir los sonidos que se van presentando, compararlos con los que ya escuchamos tratando de encontrar sentido en sus combinaciones y apostar al futuro, hacia una posible continuación de lo que se está oyendo. Esta triple actividad, que se desarrolla en el presente y, a la vez, se proyecta hacia el pasado y el futuro, está apoyada en nuestro conocimiento de ciertas reglas, que hemos aprendido por estar en contacto con la música que nos rodea y que somos capaces de aplicar a nuestra percepción musical aunque no podamos explicarlas. La técnica que aquí se presenta consiste en un análisis auditivo de la música basado en la exploración sistemática de esta actividad perceptiva.

Esos dos momentos del proceso aparecen reflejados en su modelo de musicograma, en el cual el oyente debe observar en una primera audición los segmentos que son susceptibles de constituir unidades significativas, para posteriormente ir desmenuzando la información contenida en cada uno de ellos en sus diversos aspectos.

Para ello propone una ficha diseñada especialmente para dibujar el análisis, que ofrece un campo visual de la duración total de la audición en el que el oyente representa la sintaxis que va percibiendo mientras escucha la música. De esta manera se obtiene un mapa de la obra que le permitirá ubicar los diferentes momentos y profundizar posteriormente en el análisis de cada fragmento.

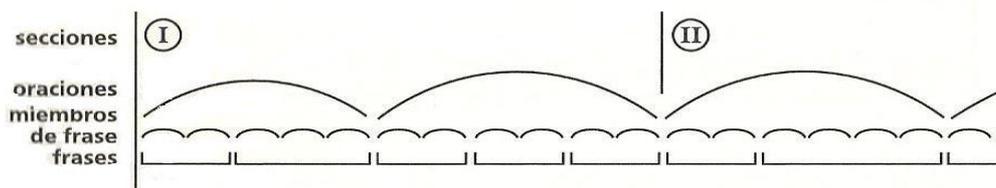


Figura 4. Representación gráfica de la sintaxis musical.

Fuente: Aguilar, M^a del C. (2002). *Aprender a escuchar música* (p. 35). Madrid: Antonio Machado Libros.

Además de la sintaxis, en la ficha se puede distinguir un espacio para anotar las funciones formales, los temas, motivos, ritmo, centro tonal, textura, instrumentación y un último espacio para que el alumno anote aquellas observaciones que crea necesarias.

APRENDER A ESCUCHAR MUSICA		María del Carmen Aguilar	CURSO
OBRA FRAGMENTO		AUTOR INTERPRETE	ALUMNO FECHA
FUNCIONES FORMALES			
TEMAS			
MOTIVOS			
SINTAXIS secciones			
oraciones miembros de frase frases cant. de compases			
RITMO			
CENTRO TONAL			
TEXTURAS			
INSTRUMENTOS			
OBSERVACIONES			

Figura 5. Ficha de análisis.

Fuente: Aguilar, M^a del C. (2002). *Aprender a escuchar música* (p. 38). Madrid: A. M. Libros

La ficha completa constituirá el musicograma en sí mismo, que irá variando según los objetivos que se pretende alcanzar en la audición o las particularidades de los oyentes.

APRENDER A ESCUCHAR MUSICA		María del Carmen Aguilar		CURSO
OBRA DANZA RUMANA Nº 1 (Versión orq. de cuerdas)		AUTOR BÉLA BARTÓK		ALUMNO
FRAGMENTO		INTERPRETE		FECHA
FUNCIONES FORMALES	INTRODUC	EXPOSICION EXPOSICION ELABORACION	ELABORACION	CONCLUSION
TEMAS	A			
MOTIVOS				
SINTAXIS secciones				
oraciones miembros de frase frases cant. de compases				
RITMO	unif. ① Compás de 2 tiempos, subdivisión binaria			* rallentando
CENTRO TONAL	Tiene			
TEXTURAS	① T			
INSTRUMENTOS	Cuerdas			
OBSERVACIONES	① Se mantiene como acompañamiento.			

Figura 6. Ejemplo de musicograma.

Fuente: Aguilar, M^a del C. (2002). *Aprender a escuchar música* (p. 49). Madrid: A. M. Libros.

Su planteamiento didáctico se fundamenta en las siguientes hipótesis de trabajo (Aguilar, 2002, p. 17):

1. A los oyentes se les puede educar en la audición musical, para lo cual es necesario guiarles, enseñándoles a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el discurso.
2. Estos parámetros son fundamentalmente el ritmo, las relaciones de alturas y el código tonal, las texturas y los timbres. La combinación de estos parámetros genera las ideas, articula el discurso musical y construye formas en el tiempo.
3. Los oyentes están inmersos en su cultura y ha aprendido de manera intuitiva los códigos que regulan el lenguaje musical que habitualmente oyen. La educación del oyente debe incluir una toma de conciencia por su parte de dichos códigos, así como la comprensión de sus propios procesos perceptivos.
4. La música es un arte temporal y la percepción de fenómenos temporales requiere de un complejo proceso cognitivo que combina la audición con la memorización. Para ello proceso conviene utilizar algún sistema de representación gráfica de lo que se percibe. No obstante, no es necesario -ni deseable desde el punto de vista didáctico- recurrir a la notación musical tradicional.

Estas hipótesis dan lugar a una serie de objetivos pedagógicos que Aguilar contempla en su método y que se deben tener en cuenta a la hora de plantear las actividades a realizar así como para la selección del repertorio musical (2002, pp. 17-20):

1. Cambiar la manera de escuchar.
2. Tomar conciencia del proceso por el cual se memoriza un fenómeno sonoro temporal por medio de la auto-observación.
3. Aceptar interpretaciones alternativas y complementarias.
4. Reconocer que la cultura genera tendencias perceptivas.

2.4. CONCLUSIONES.

Finalmente, cabe recordar que la mayoría de los métodos o modelos de educación musical estudiados surgieron a partir de la práctica, arrastrando una importante falta de elaboración teórica que fuese más allá de las intuiciones personales de los autores -sólo posteriormente algunos de los mismos entendieron la necesidad de elaborar un cuerpo teórico que los justificase-. La consecuencia de esta falta de elaboración es que representan una visión muy personal sobre lo que debe ser la educación musical y por lo tanto parcial. Además la mayoría plantean la necesidad de abarcar diversos aspectos de la misma, pero ninguno lo hace en toda su amplitud.

Por otra parte, dadas las fechas y lugares de nacimiento y la formación musical recibida, pertenecen a momentos históricos y enfoques estéticos distintos, lo cual acarrea diferencias en el lenguaje musical utilizado, e incluso en las obras musicales elegidas o compuestas como materiales didácticos para llevar a cabo sus proyectos educativos.

Por ello, es conveniente tener un amplio conocimiento del mayor número de propuestas metodológicas posibles evitando el encasillamiento metodológico que implica la aplicación exclusiva de un método o modelo didáctico, pues el conocimiento de diversos enfoques permitirá al docente responder de manera más positiva y con más flexibilidad a las diferentes situaciones con que se va a encontrar en el aula.

Las estrategias didácticas más que limitarse a un repertorio preestablecido de antemano, deberían variar continuamente, según las competencias a desarrollar en los alumnos en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el estudio comparativo llevado a cabo ha puesto de manifiesto que las propuestas metodológicas que más han aportado a la educación auditiva son las de Willems, Wuytack y Aguilar, y por ello se ha elaborado un análisis más detallado de las mismas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Capítulo 3.

La audición musical en el ámbito de la investigación.

El tercer capítulo examina las aportaciones hechas a la audición musical desde el ámbito de la investigación. El primer apartado presenta una visión histórica de las investigaciones efectuadas sobre la escucha, tanto a nivel nacional como internacional. El segundo se centra en las teorías más relevantes sobre percepción musical, así como en las vías metodológicas que posibilitan el conocimiento de tales contenidos.

3.1. VISIÓN HISTÓRICA DE LAS INVESTIGACIONES LLEVADAS A CABO SOBRE AUDICIÓN MUSICAL.

Realizar un estudio que permita obtener una visión histórica de las investigaciones desarrolladas sobre la audición musical es una tarea que comporta una gran dificultad, dada la elevada cantidad de trabajos existentes y, sobre todo, la amplia diversidad de los mismos, elaborados desde diferentes perspectivas que van, desde la fenomenología o la hermenéutica, a las ciencias cognitivas, la semiología o la psicología.

Esto hace aconsejable establecer *a priori* unos criterios que permitan estructurar el estudio con el fin de hacerlo entendible a la vez que funcional. Así, se distingue entre aquellos trabajos llevados a cabo en el ámbito internacional y los realizados por investigadores españoles.

Además, se consideran preferentemente las investigaciones sobre audición musical dirigidas a oyentes cuyas edades se corresponden con las del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria, que oscila entre los doce y los dieciséis años, lo que excluye una gran cantidad de trabajos dirigidos a alumnos de edades inferiores, con algunas excepciones dada la relevancia de las mismas.

Por otra parte, dado que los intereses de esta tesis están más cercanos a los planteamientos ligados al ámbito de la psicología de la música, el capítulo se centra en aquellas investigaciones que se sitúan en torno a las repercusiones del acto de la escucha en el oyente, desmarcándose de otras disciplinas ligadas a las ciencias de la música cuyo objeto principal es la obra musical.

No obstante, en las últimas décadas la investigación musical se ha caracterizado por desarrollarse dentro de un marco de actuación interdisciplinar, de manera que resulta complicado aludir a la importancia del contexto escolar sin acudir a la sociología; o indagar sobre las diferencias en el comportamiento de los alumnos según las edades, sin explorar en la psicología del desarrollo.

Así, los investigadores han profundizado en los avances de la psicología cognitiva para comprender la representación mental de los acontecimientos musicales, del mismo modo que se han apoyado en la teoría de la Gestalt para investigar sobre la capacidad de retención de la información sonora.

Como afirma Swanwick: “el tener alguna idea de estos procesos de percepción y respuesta musical es una necesidad profesional para los docentes, quienes deben conocer un poco cómo responden las personas a la música” (2000, p. 23).

3.1.1. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL.

El estudio de las investigaciones realizadas a cerca de la percepción y audición musical llevadas a cabo en el ámbito internacional, abarca desde los inicios de la teoría fisiológica de la música de Helmholtz, hasta los trabajos más recientes.

Fue Helmholtz, quien con la publicación de *Sobre las sensaciones de tono como base fisiológica para la teoría de la música* (1883), estableció los fundamentos para el tratamiento de los procesos perceptivos auditivos, influyendo en los primeros investigadores del siglo XX. Para éstos, la forma más obvia de investigar los efectos de la música en el oyente consistía en buscar una correspondencia entre el sonido y su efecto directo en la fisiología humana.

Actualmente es conocido que se han hecho demasiadas simplificaciones en defensa del supuesto de que hay un cambio físico observable para cada suceso sonoro, por no hablar de las dificultades que entraña para los investigadores la posibilidad de medir tales cambios. Sin embargo, muchas de sus experiencias en el campo de la acústica y la psicoacústica aún resultan útiles y vigentes.

En general, los trabajos realizados durante las primeras décadas del siglo XX (Révész, 1913; Myers y Valentine, 1914; Karlin, 1941), se centraron fundamentalmente en estudios muy específicos sobre la percepción de las cualidades del sonido, influidos por la corriente conductista que dominaba la psicología del momento. De este tipo de investigaciones, se pueden destacar las llevadas a cabo por Seashore (1919, 1932, 1937, 1938, 1940, 1960 y 1967), quien diseñó el test *Measures of Musical Talent* (1919, revisado en 1938), para detectar los sujetos con capacidad para percibir diferencias en el tono, la duración, la intensidad y la memoria tonal.

Con el tiempo, esta tendencia fue criticada por alejarse de los aspectos humanos inherentes a la audición musical (Swanwick, 2000, p. 26), al manejar materiales musicales aislados, despojados de carácter y estructura, quedándose únicamente en aquellos aspectos que podían medirse: identificar cambios de tono, distinguir timbres diferentes, comparar fragmentos melódicos o rítmicos, etc.

Tampoco faltaron, como apunta Nebreda (2009), voces críticas con los trabajos de Seashore (Farnsworth, 1931 y 1934; Howell y Schollan, 1934), por considerar que las pruebas de su test tenían poca relación con las aptitudes musicales y la percepción del sonido, críticas que serán recogidas por el propio Seashore en la revisión del test de 1938.

Así, algunos investigadores como Wing o Lundin, intentaron enriquecer la visión psicométrica del momento. El primero diseñó en 1948 su *Wing Standardised Test of musical Intelligence*, el cual incluye un componente de apreciación en la confección de pruebas concretas para medir la aptitud musical. El segundo, aportó una visión psicologista de la aptitud musical, cuya orientación se insertará con facilidad en las corrientes cognitivas posteriores.

Ya en la década de los sesenta, destacan una serie de estudios llevados a cabo por Petzold durante un período de seis años -desde 1963 a 1969-, sobre una amplia muestra de alumnos para observar las respuestas a la percepción del sonido (Haack, 1992). Sus hallazgos, revelaron ciertas diferencias de género, así como una mejora considerable según se va avanzando en la edad, con una marcada precisión en las respuestas, tanto tonales como rítmicas a partir del tercer curso.

Mención especial merece Pflederer, cuyo trabajo fue fundamental en la investigación de las teorías de Piaget que se aplican a la educación musical, y en particular las relativas a la conservación, definida por la autora como la capacidad de reconocer una secuencia musical original en una secuencia modificada, a pesar de las transformaciones habidas (Lacárcel, 2001).

En esta misma década surgen otros trabajos como el de Gordon (1965) o el de Bentley (1966), pero su orientación no se ajusta a los intereses de esta tesis. Sí lo hace el de Reimer (1967), quien desarrolló un conjunto de materiales curriculares centrados en la habilidad de escuchar música, que le servirán como base para una investigación experimental en esta área.

En la década de los setenta, las primeras investigaciones a destacar corren a cargo de Swanwick (1973), quien experimentó en torno a la idea de que la mayor parte de la actividad cognitiva musical está influenciada por el concepto estético que el oyente tiene de la música en ese momento, por lo que la intensidad y cualidad de la respuesta emocional del mismo a la música depende de ello. Sus investigaciones posteriores aportarán una visión holística del proceso de construcción y evolución de la aptitud musical, que será muy útil en su aplicación pedagógica.

En el capítulo que trata sobre la adquisición de habilidades en la audición musical del *Handbok for Research in Music Teaching and Learning* (Colwell, Ed., 1992), Haack afirma que en 1977, Hufstader halló evidencias de cómo los alumnos percibían los diferentes parámetros del sonido a través de una secuencia auditiva, en la que, según su criterio, el timbre era identificado satisfactoriamente por los alumnos desde el primer momento, mientras que el ritmo no lo era hasta el quinto curso.

Sin embargo, la percepción del dibujo que describe la melodía oscilaba entre los cursos quinto y séptimo, mientras que la armonía solamente era discriminada, y además parcialmente, por los alumnos de séptimo.

Por otra parte, Nebreda (2009) sostiene que hacia finales de la década aparecen una serie de investigaciones que defienden el papel del aprendizaje en el desarrollo de la percepción musical, de entre las que destacan las realizadas por Cuddy, Deutsch o Shepard, teniendo en común todos ellos la idea de que la estimulación auditiva consolida las capacidades perceptivas.

El mismo autor destaca la importancia de trabajos como el de Sloboda (1978), y el de Gordon (1979). El primero comprobó la globalización perceptiva que los aprendices tienen que realizar entre lo visual y lo auditivo en el hecho de leer las partituras musicales. Sus consideraciones sobre la lectura musical y el proceso cognitivo que conlleva, marcarán las posteriores líneas de investigación orientadas a mejorar el rendimiento de los alumnos, así como la indagación en lo que respecta a la memoria musical.

El segundo llegó a la conclusión de que en el desarrollo de la aptitud musical, influyen, por un lado, los aspectos innatos inherentes a la propia personalidad, y por otro, los estímulos ambientales que rodean al alumno y que actúan como potenciadores del rendimiento musical en la población escolar.

Ya en la década de los ochenta, proliferan los estudios sobre percepción musical, siendo muchos los trabajos que van apareciendo, de interés para el propósito de esta tesis. Destaca en primer lugar Serafine, quien en su *Piagetian Research in Music* (1980), se concentra en aquellos aspectos de la teoría de Piaget que considera particularmente susceptibles de ser investigados.

Como manifiesta Lacárcel (2001), para Serafine, la audición musical implica una serie de procesos cognitivos de gran complejidad, por lo que en sus investigaciones tratará de hacerlos evidentes, estableciendo una cronología de la adquisición de los mismos por parte de las personas.

En *Musical Timbre Imagery in Young Children* (1981), Serafine investiga la influencia del timbre en la formación de imágenes mentales, y en *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound* (1988), trata lo que realmente le interesa, que es saber cómo pensamos sobre la música cuando la escuchamos. De esta manera, se constata que a la autora no le interesa la percepción de las cualidades físicas del sonido de manera aislada, lo que la llevará a mostrarse muy crítica con las líneas de investigación psicométrica de la primera mitad del siglo, defendiendo una aproximación más estética a la obra musical.

Por otra parte, aparecen estudios interesantes en torno a la estructura musical, como los de Tan, Aiello y Bever (1981), quienes comprobaron que cuando los oyentes eran capaces de seguir los aspectos relacionados con la configuración armónica, la percepción estructural de la obra mejoraba sustancialmente.

En una serie de trabajos realizados en los años 1981, 1983 y 1985, Walker estudia la relación entre las imágenes visuales y la percepción melódica con sujetos de edades comprendidas entre los siete y los quince años. De sus conclusiones, Haack (Colwell, Ed., 1992) destaca que los oyentes afrontan mejor la audición de una melodía cuando ésta es presentada en su contexto completo, lo que sin duda constituye un argumento a tener en cuenta en la didáctica de la audición musical en lo que respecta a los criterios de elección del material sonoro a utilizar.

En 1982, Kunzendorf (*Mental images, appreciation of grammatical patterns, and creativity*; citado en Nebreda, 2009), aborda una investigación que merece ser destacada, dadas las dificultades que conlleva realizar un estudio sobre los procesos internos que se dan en la audición, intentando penetrar en las imágenes mentales que crea la música en el oyente y el aspecto creativo que ello conlleva.

En el mismo año, Halpern y Bower investigan sobre la influencia de la notación musical en la retención de la melodía y la estructura musical (*Musical expertise and melodic structure in memory for musical notation*; citado en Nebreda, 2009), trabajando con dos grupos de jóvenes cuyas edades oscilaban entre los catorce y dieciséis años, siendo unos estudiantes de música y los otros no.

Los resultados del estudio demostraron que los primeros, debían gran parte del recuerdo de la línea melódica a la comprensión estructural de la escritura musical, configurando una memoria mucho más segura y permanente en el tiempo de lo escuchado que en los alumnos del segundo grupo.

También en 1982, se publica *The Psychology of Music*, el manual editado por Deutsch sobre psicología de la música, una obra de referencia en el momento de su aparición, en el que se incluyen un total de dieciocho trabajos que resumen las aportaciones hechas hasta el momento por los principales investigadores interesados en este campo.

Así, destacan las aportaciones de Fraisse, quien profundiza en la percepción auditiva del ritmo; Meyer, que trata la influencia de los procesos melódicos en la percepción musical; Dowling, cuyo trabajo versa sobre la manera de procesar la información melódica por parte del oyente y su desarrollo; Sloboda, quien incide en el rendimiento musical; Konecni, que aborda la influencia de la interacción social en las preferencias musicales y la propia editora, que aportará trabajos referentes a los mecanismos psicológicos que intervienen en la percepción musical.

En 1984, Cutietta (*The musical hypothesis-testing ability of the adolescent learner*; citado en Colwell, Ed., 1992) comprobará en una investigación realizada con alumnos de edades comprendidas entre los once y dieciséis años, que a partir de los catorce, se produce una mejora considerable en su capacidad de la memoria tonal, lo cual es un dato a tener en cuenta, dada su influencia en el reconocimiento de la melodía.

Ya hacia finales de la década, Kauffman y Carlsen examinan los efectos de la música sobre la memoria (*Memory for intact music works: the importance of music expertise and retention interval*, 1989; citado en Nebreda 2009), llegando a la conclusión de que los sujetos que tenían experiencia en el aprendizaje musical retenían con más facilidad frases musicales y frases habladas en el lenguaje verbal que los que no habían recibido nunca ningún tipo de educación musical. Resultados similares obtuvieron Zatorre y Beckett (1989), quienes experimentaron sobre la retención y posterior reconocimiento de tonos musicales con un grupo de músicos de distintas edades.

Con la llegada de los noventa, se alcanza al auge de los estudios sobre la percepción musical, investigándose en profundidad aspectos como la influencia del aspecto tonal en la identificación de otras variables del fenómeno sonoro, la relación entre la memoria y la audición musical, la música y las emociones, etc.

Desde un primer momento, aparecen estudios como los de Lynch, Eilers, Rebecca, Oller y Urbano (1990), que demuestran la influencia de la aculturación musical en la apreciación que los jóvenes hacen de la música. Por su parte, Wolpert (1990) constata en su investigación que los estudiantes de música aplican durante la audición procesos cognitivos distintos de los que aplican los jóvenes que no tienen formación musical, demostrando de ese modo la influencia de la educación en el desarrollo musical.

En ese mismo año, Cohen realiza una investigación (*Understanding musical soundtrack*; citado en Nebreda 2009), con el propósito de confirmar la relación existente entre la memoria y la audición, comprobando una mejor respuesta en los oyentes que habían asociado imágenes a la música escuchada que los que no lo habían hecho. De este modo, deduce que los esquemas asociativos producen un mayor efecto en el recuerdo y en consecuencia, en el proceso de aprendizaje.

El mismo Nebreda destaca también el estudio realizado por Gregory (*Listening to polyphonic music*, 1990), con un grupo de trescientos cincuenta y cuatro adolescentes de entre doce y diecisiete años, para investigar sobre la capacidad de percepción polifónica. El investigador pudo constatar que la mayoría de ellos percibían solamente dos de las tres líneas melódicas que se escuchaban de manera simultánea, y que su reconocimiento era mayor cuando una de las tres estaba en una tesitura más aguda, o cuando el timbre en el que se interpretaba era diferente.

Pronto empiezan a aparecer investigadores que introducen la influencia de la lingüística en las explicaciones sobre la percepción musical, como Krumhansl (1991) y posteriormente Drake (1993), quienes tratan de comprobar la influencia del acento musical en la configuración de una melodía en el momento de reconocerla.

Esta idea les permite establecer ciertas similitudes con los procesos lingüísticos que se dan en la frase hablada, y en consecuencia, aportar un argumento a favor de la semejanza entre las dos formas de expresión: lenguaje hablado y lenguaje musical.

En 1994, Dowling analiza el papel que juega el contorno melódico en el reconocimiento de la melodía (*Melodic contour in hearing and remembering melodies*, Musical perception, vol. 13), concluyendo que el dibujo que describe no es una característica ajena a otras propiedades de la misma, como puede ser la manera en que esté articulada, el acompañamiento armónico, etc., sino que se integra en una especie de *gestalt* melódica.

La aparición en ese mismo año de *Musical perceptions*, de Aiello y Sloboda, marca un punto de inflexión. En dicha obra, de marcada orientación cognitivista, los autores realizan un resumen de todo lo expuesto sobre la percepción musical hasta el momento, planteando un paralelismo entre la lingüística y la música.

Por otra parte, la influencia del aspecto tonal en la percepción melódica propicia un importante número de estudios al respecto, como el realizado por Cuddy (*Melody comprehension and tonal structure*, 1993; citado en Nebreda, 2009), quien propone una interacción entre la comprensión melódica y la estructura tonal. El autor argumenta que una simple alteración tonal en la melodía puede tener un efecto importante en su reconocimiento, por lo que considera necesario desarrollar las habilidades adecuadas para reconocer las variaciones tonales que se puedan dar en una melodía, sabiendo que se conserva la misma.

Otro aspecto que empieza a investigarse en esta década es la base emocional de la música (Jackendoff, 1992; Sloboda, 1992), evaluando las impresiones subjetivas de los oyentes mediante la asignación de diferentes calificativos como tranquila, dinámica, triste, etc., según el tipo de música que escuchan.

Meyer sigue profundizando en el estudio sobre el significado emocional de la música, preguntándose si este significado emocional lo tiene la música por sí misma, o si ésta necesita de un referente exterior, lo que se corresponde con las posturas de la corriente formalista y la expresionista respectivamente.

Hoshino (*The feeling of musical mode and its emotional character in a melody*, 1996; citado en Nebreda, 2009) realiza un estudio con oyentes con formación musical y sin ella, de edades comprendidas entre los 19 y los 71 años, en el que comprueba que uno de los aspectos que más influyen en el carácter emocional de una melodía es el modo en el que está compuesta, basándose principalmente en los modos mayor y menor.

De nuevo es Sloboda, quien con la publicación en 1997 de *Perception and Cognition of Music*, aporta una obra de referencia en la que reúne diecinueve trabajos de algunos de los autores más representativos del momento en ese campo. De entre esos trabajos destaca el de Lehmann, quien investiga sobre la influencia de la práctica en la adquisición de habilidades musicales; Peretz, que aborda la relación entre la música y el lenguaje; Cuddy, que profundiza en la influencia de las relaciones tonales en la percepción de la estructura musical; Cross, Nattiez, o Imberty, quienes protagonizan una interesante discusión acerca de la Teoría Generativa de la Música Tonal de Lerdahl y Jackendoff -la cual, dada su relación con los intereses de esta Tesis, será tratada más adelante-.

Durante los primeros años del presente siglo se han intensificado las investigaciones en torno a la audición musical. Colwell, en el prefacio de su *Handbook of Musical Cognition and Development* (2006), afirma que: “There is probably no area of greater importance in the 21st century than research involving music and its impact on the development and use by the human brain¹⁴” (p.1).

Thompson y Schellenberg (*Cognitive Constraints on Music Listening*; Colwell y Richardson Eds., 2002), ponen de manifiesto que los estudios realizados sobre cognición y percepción musical reúnen una gran variedad de puntos de vista teóricos, así como un uso muy diverso de los métodos y enfoques analíticos utilizados. Constatan además, que una visión general de los artículos más recientes sobre el tema revela un campo ampliamente interdisciplinar.

¹⁴ No hay probablemente otra área más importante para la investigación musical en el siglo XXI que el impacto por su uso en el desarrollo del cerebro humano (trad. a.).

En este sentido, Lehmann, en la Introducción del *Handbook of Musical Cognition and Development* (Colwell, Ed., 2006), añade que este campo de investigación se ha diversificado y ahora incluye además a psicólogos, sociólogos y antropólogos. No obstante, considera que todos tienen en común el deseo de encontrar explicaciones sobre cómo el cerebro procesa el estímulo auditivo que posteriormente experimentamos como música.

En el mismo manual sobre cognición musical aparece una actualización del trabajo de Thompson y Schellenberg al que se ha aludido anteriormente, en la que bajo el título de *Listening to Music* (Colwell Ed., 2006), los autores argumentan que el desarrollo de este tipo de estudios ha encontrado importantes dificultades, dadas las diferencias de opinión entre los investigadores sobre al menos tres asuntos primordiales, como son:

- El nivel de los alumnos que se considera más apropiado para investigar y explicar la cognición musical.
- La clase de estímulos sonoros a utilizar -desde estímulos sonoros artificiales a fragmentos de obras más o menos largos-, así como los métodos más adecuados para indagar sobre los procesos cognitivos que se dan en el acto de la escucha.
- Las respectivas contribuciones de las estructuras innatas en los oyentes y las que vienen dadas por la exposición de estos a la música.

Quizás, el asunto más polémico en la investigación sobre Psicología de la Música trata precisamente sobre el papel que juegan las estructuras innatas y el aprendizaje en la experiencia musical de los alumnos. De esta manera, mientras unos defienden el papel de la educación y la enculturación (Davidson o Sloboda), otros conceden más importancia al talento musical innato del alumno (Fodor).

Así, en los primeros años del nuevo siglo, se observa un interés renovado por profundizar en ciertos temas abordados en la década anterior, como son:

- Los estudios referidos a la función del cerebro en la percepción musical aprovechando los avances en las técnicas de neuroimagen (Gruhn y Rauscher).
- Las teorías evolutivas sobre la música (Wallin, Merker, y Brown).

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Los estudios sobre la percepción de las emociones expresadas por los oyentes (Kopiez).
- Los intentos que se han hecho por comprender el papel que juegan las emociones en la memoria y por determinar la validez de influyentes teorías que intentan unificar la música y la psicología dentro de una misma base, como es el caso de la Teoría Generativa de la Música Tonal.

No obstante, no faltan otro tipo de trabajos en torno a la percepción musical, como los que llevó a cabo Deutsch sobre las ilusiones auditivas (Goldstein, Ed., 2009), en los que argumenta que los mecanismos del cerebro pueden modificar de manera considerable los sonidos que perciben los oyentes, por lo que habla de los efectos de prioridades, efectos de alturas, la ilusión de las octavas, etc.; o la importancia del oído absoluto en la audición musical (Dooley y Deutsch, 2010).

Por otra parte, hacia finales de la primera década aparece *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Hallam, Cross y Thaut, Eds., 2009), manual que constituye una obra de referencia sobre la psicología de la música y la audición musical, el cual reúne un buen número de trabajos organizados en diferentes ejes temáticos.

De entre los presentados en la segunda parte, editada por Cross bajo el título de *Percepción musical*, destacan el realizado por Stainsby y el propio Cross referente a la percepción de la altura sonora; la investigación de McAdams y Giordano sobre la percepción del timbre; el trabajo de Schmuckler concerniente a los componentes que intervienen en el procesamiento melódico; o la investigación llevada a cabo por Snyder que alude a la relación entre la música y la memoria.

Resulta particularmente interesante la tercera parte del manual, editada por Hodges, en la que aparecen artículos que versan sobre diferentes tipos de respuestas a la música, como el de Gabrielsson, cuyo contenido se centra en la relación entre la estructura musical y la expresión musical percibida por el oyente, y el de Juslin, cuya investigación trata sobre las respuestas emocionales a la música.

El mismo Juslin vuelve a ser protagonista en el *Handbook of Music and Emotion: theory, research and applications* (Juslin y Sloboda, Eds., 2010), en el que aparecen recopilados un buen número de trabajos que incorporan la mayor parte de los conocimientos actuales referidos a la relación entre la música y las emociones.

El propio Sloboda, presenta el artículo *Music in everyday life. The role of emotions*, en el cual expone una serie de diez características que en su opinión distinguen las emociones que se experimentan a diario sobre la música que se escucha en la vida cotidiana, concluyendo que:

1. Tienen tendencia a ser de intensidad baja, más que de intensidad alta.
2. Son en general poco memorables.
3. Son múltiples y efímeras, más que integradas y sostenidas.
4. Incluyen una proporción significativa de emociones negativas, tales como la irritación, la desaprobación y el desagrado.
5. Se refieren más a uno mismo que a otro.
6. Reflejan y son influenciadas por el significado emocional personal del contexto no musical.
7. Priorizan las emociones básicas más que las emociones complejas.
8. Son obtenidas mediante evocaciones personales.
9. Están centradas en el oyente más que en el trabajo musical.
10. Surgen de los aspectos transitorios del logro de los objetivos asociados a la música, más que de las actitudes estables respecto a la música.

En los comentarios finales, Sloboda expone una tabla comparativa en la que resume los contrastes entre la música escuchada a diario y la audición de música con carácter especial, es decir, no a diario, de la que las experiencias de una audiencia atenta e informada de un concierto clásico podrían ser consideradas un paradigma. Así, el primer grupo -cuestiones 1 a 3- trata sobre cualidades generales de la experiencia emotiva, como la intensidad o la memorabilidad de la audición. El segundo grupo -4 a 7- alude al contenido emotivo específico, por ejemplo si la experiencia es de un nivel más o menos complejo, si está basada en la propia música o en referencias externas, etc.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

El tercer grupo -8 a 10- hace referencia al contexto en el que las emociones son experimentadas e investigadas, diferenciando entre las actitudes con se escucha, etc.

Table 18.2 Summary of emotions in hearing music

Theme	Topic	Everyday	Non-everyday
Quality	1. intensity	low	high
	2. memorability	low	high
	3. integration	low	high
Content	4. valence	higher negativity	lower negativity
	5. reference	self	other
	6. focus	external to music	internal to music
	7. level	basic	complex
Context	8. elicitation	mainly self-report	broad range of methods
	9. referent	listener	producer
	10. attitude	goal achievement	aesthetic

Figura 7. Summary of emotions in hearing music.

Fuente: Juslin y Sloboda Eds. (2010). *Music in everyday life. The role of emotions. Handbook of Music and Emotion: theory, research and applications*, (p. 510).
New York: Oxford University Press.

También llama la atención la investigación llevada a cabo por Hargreaves y North (*Experimental aesthetics and linking for music*; Juslin y Sloboda, Eds., 2010) referida a las influencias de factores sociales y culturales en las reacciones estéticas a la música, atendiendo a la interacción entre los estímulos musicales, la situación en que tiene lugar la audición y las características propias del oyente.

Finalmente, cabe destacar el interés por la investigación sobre la relación entre la música y las emociones: “Of all the problems concerning musical emotions discussed by the philosophers since ancient Greece (Budd, 1985), none is perhaps more intriguing than the question of how music evokes emotions” (Juslin y Sloboda, Eds., 2010, p. 605), abordando algunas cuestiones sobre las que se ha escrito mucho en la primera década, como por ejemplo qué tipo de emociones evoca la música, cuál es la relación entre lo percibido por el oyente y la propia expresividad de la música escuchada o qué áreas del cerebro están involucradas en las emociones musicales.

3.1.2. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO NACIONAL.

Las investigaciones realizadas acerca de la escucha y la percepción musical en el ámbito nacional son, como es lógico, menos numerosas y, en su mayoría, han sido llevadas a cabo en las últimas décadas, con la particularidad de que en general, parten de investigaciones orientadas a culminar en la elaboración de una Tesis doctoral.

Siguiendo el mismo criterio cronológico que se ha utilizado en el apartado anterior, aparece en primer lugar el trabajo de Dionisio del Rio Sadornil, quien realiza una investigación a nivel nacional entre los años 1969 y 1981, aplicando el test de Seashore sobre una muestra de 4.664 escolares de edades comprendidas entre los nueve-diez años y los catorce-quince y a 568 adultos. Las conclusiones aparecen expuestas en su Tesis (*Aptitudes musicales de la población escolar española*, 1981), en las cuales el autor pone de manifiesto que existen diferencias evidentes entre niños de la misma edad en cuanto a aptitudes musicales se refiere, siendo el nivel socioeconómico el factor de mayor influencia en el momento del estudio.

La siguiente investigación de interés para este trabajo es la llevada a cabo por Ana Vera Tejeiro (*Las aptitudes musicales*, 1985), quien investiga sobre el desarrollo de las destrezas musicales en niños mediante la utilización del test de Bentley, interesándose la autora en particular por los aspectos diferenciales en la aptitud musical así como por el procesamiento de la información.

Ya en 1998 aparecen dos trabajos a señalar. Por una parte Ana Laucirica Larrinaga (*Efectos del oído absoluto sobre el procesamiento del intervalo melódico temperado*) investiga sobre el oído absoluto con un grupo de estudiantes de música de grado superior, partiendo de la idea de que el procesamiento del discurso musical está relacionado con los dos sistemas de audición existentes, la audición absoluta y la relativa. Para observar los efectos del oído absoluto sobre el procesamiento del intervalo melódico temperado, elaboró un test ex profeso que pasó a 89 estudiantes de grado superior, comprobando que la identificación de los intervalos de la escala cromática es significativamente inferior que la de los de la escala diatónica.

Por otra parte, Denise Álvares Campos (*La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva y la pedagogía musical*) analiza la percepción musical en escolares y en concreto, las relaciones entre la psicología cognitiva y la pedagogía musical a través de dictados melódicos elementales.

Particularmente interesante resulta el trabajo de investigación llevado a cabo por M^a Elisa Gómez-Pardo Gabaldón (*El lenguaje de la experiencia auditiva. La apreciación musical con propuestas didácticas en la educación secundaria*, 2000) con estudiantes de 3er curso de la Educación Secundaria Obligatoria, en el que persigue establecer recursos aplicables en el aula de la enseñanza secundaria para que los alumnos aprendan a escuchar música, aplicando el método inductivo en la tarea de reconocimiento auditivo de la música occidental de tradición clásica. Para ello presenta los contenidos para cada período histórico y/o estilístico de acuerdo a la siguiente secuenciación (Gómez-Pardo, 2000, p. 150):

1. Contexto histórico-artístico.
2. Análisis de los principales elementos y recursos musicales.
3. Reconocimiento auditivo de dichos elementos (audición de las obras más representativas).
4. Resumen de las características musicales.
5. Realización de conexiones con la música pop-rock y con la de otras culturas

Así, la autora analiza los principales elementos del lenguaje musical -ritmo, melodía y armonía, textura, tímbrica y forma musical- en una relación de obras de distintas épocas que comprenden desde el Renacimiento hasta el siglo XX, siendo éstas las siguientes (Gómez-Pardo, 2000, p. 154):

- O. Renacentista: ¡Ay triste que vengo! Juan del Enzina (1991, Hepèrion XX. Audivis Distribution).
- O. Barroca: *Aléluya* “El Mesías” Haendel (1989, The Decca Record Company Limited).
- O. Clásica: Sonata para piano KV 545 (1º mov.) Mozart (1989, deutsche Grammophon).

- O. Romántica: *Marcha hacia el suplicio* “Sinfonía fantástica” Berlioz (1989, The Decca Record Company Limited).
- O. del siglo XX: *Juegos de las olas* “El mar” Debussy (1989, The Decca Record Company Limited).

Ya en 2003, Víctor Neuman Kovensky presenta una Tesis (*Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente*) que se centra en la valoración que hace el profesorado de los Conciertos Didácticos ofrecidos por la Orquesta Ciudad de Granada para escolares, así como las posibles influencias de los mismos respecto a la audición musical que se lleva a cabo en el aula. Las conclusiones aportan información sobre las características del profesorado participante, sus hábitos de escucha, la valoración que hacen de los conciertos y la percepción que los docentes tienen del interés de los alumnos por los mismos.

También en 2003, Joan de la Creu Godoy Tomás investiga el proceso de apreciación y escucha de obras musicales en la escuela primaria, estableciendo las bases conceptuales en torno a la audición musical, y estudiando los factores psicológicos, fisiológicos y sociológicos del proceso de escucha y apreciación. Su investigación (*La audición musical en la escuela primaria: una aportación a su didáctica*) se centra en la conservación melódica, las respuestas estéticas a la música y las preferencias musicales de los alumnos, lo cual presenta ciertas similitudes con la tesis que nos ocupa, si bien ésta se orienta hacia la etapa de la enseñanza secundaria.

No obstante, ambos trabajos comparten el interés por relacionar los procesos psicológicos del desarrollo general con el musical, lo que conlleva un análisis del currículum, así como de la literatura del apartado de audición en los libros de texto -en el caso del autor de primaria, en el nuestro de secundaria-.

Joaquím Miranda Pérez (*Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*, 2004), quiere aportar, a partir de la tecnología multimedia, recursos para la comprensión de la música y de los elementos que configuran su lenguaje.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Así, su objetivo es elaborar, experimentar y evaluar un modelo de materiales multimedia de soporte a la educación del oído a partir de unas propuestas didácticas específicas y adaptables a diferentes niveles educativos.

Antonio Jesús Alcázar Aranda (*Análisis de la música electroacústica, género acusmático, a partir de su escucha*, 2004), realiza una Tesis orientada a perfilar estrategias para analizar la música sin el apoyo de la partitura, si bien se centra en un tipo de música muy concreto, como es la música electroacústica y, en particular, el género acusmático.

Su trabajo se basa, por una parte, en una consideración de la música de corte semiológico en cuanto que, como forma simbólica, da lugar a una red compleja de interpretaciones, y por otra, en la atribución de significación al hecho musical y en la posibilidad de acercarse a tales significados, enfoque proveniente del ámbito de la psicología de la música.

De sus conclusiones destaca la idea de que una obra sólo podrá ser analizada a partir de un conjunto de rasgos que han sido percibidos por alguien que actúa, bien como productor -análisis poiético-, bien como receptor -análisis estésico- de la misma. No existe, por tanto, un solo análisis, sino que cada sujeto retendrá o seleccionará de la obra escuchada sólo determinados rasgos de entre todos los posibles; unos rasgos que posteriormente el analista considerará pertinentes para explicar la obra.

En 2006 Eva Martín López (*Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años*) realiza una investigación con un grupo de 200 alumnos de entre diez y doce años para determinar que tipo de intervención sobre la atención es más eficaz para conseguir mejorar sus aptitudes musicales, utilizando para la medida de las mismas antes y después de la intervención el Test de Seashore.

Ya en 2008, José Mendoza Ponce (*El musicograma y la percepción de la música*), presenta una investigación en la que analiza la utilización del musicograma como herramienta didáctica, así como la eficacia del mismo en tres grupos de alumnos de edades y características bien diferenciadas.

Así, por una parte trabaja con licenciados o titulados superiores de conservatorio que tienen una formación musical alta o muy alta y se encuentran realizando el Curso de Aptitud Pedagógica -CAP-. En segundo lugar, con alumnos de 2º curso de la especialidad de Maestros en Educación Musical. Y finalmente, con alumnos de 3er y 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. El autor investiga también las dificultades que tiene el oyente medio para percibir los aspectos más relevantes de las obras musicales, que son los que le van a facilitar el disfrute estético de las mismas.

En el mismo año, Roberto Cremades Andreu realiza un estudio para determinar cuáles son las preferencias musicales que muestran los alumnos de la enseñanza secundaria en Melilla (*Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*).

Entre las conclusiones cabe señalar la importante influencia que ejerce, tanto en los conocimientos como en las preferencias musicales, el contexto sociocultural al que pertenece el individuo, donde se encuentran, por un lado, la educación formal representada por la escuela; y por otro, los mass media, la familia y el grupo de iguales, principales agentes de la educación informal.

En 2009, Juan Carlos Ramos Díez (*Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*) realiza un estudio con una marcada orientación psicométrica con alumnos de entre 13 y 18 años en el que propone un Modelo Explicativo de Aptitud Musical que puede resultar atractivo por sus implicaciones educativas prácticas.

La investigación confirma que las medidas más altas en aptitud musical entre estas edades se corresponden con la intensidad, el ritmo, la duración y el timbre -en este orden- mientras que las puntuaciones más bajas se corresponden con la memoria tonal y la altura tonal. Así, la relación que se establece entre las altas capacidades musicales con una inteligencia racional y emocional también altas aconseja una reflexión sobre el entrenamiento de las destrezas auditivas en el aula como base para un mayor desarrollo de la educación auditiva.

Ya en 2010, Juan Carlos Montoya Rubio (*Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*) presenta una Tesis que incide en la educación musical que se está llevando a cabo en las etapas obligatorias del sistema educativo en el contexto español actual, para postular una reorientación de las metodologías preexistentes a partir del uso de los medios audiovisuales, lo que supone un cambio en la manera de abordar la audición musical.

En 2011, María del Pilar Pascual Mejía (*Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*) concluye una investigación diseñada para averiguar la presencia de obras compuestas en el siglo XX entre el repertorio que se utiliza para llevar a cabo las audiciones musicales en las aulas de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. La autora establece para ello unas tipologías musicales, deduciendo que la que más se propone es la culta o clásica anterior al siglo XX, seguida de la música moderna, la música cinematográfica y la música culta del siglo XX. Las menos escuchadas son la música folclórica, la étnica y las *world music*.

Finalmente, Daniel Roca Arencibia (*Analizar con el oído. Propuesta didáctica y estudio empírico sobre el análisis auditivo*, 2012), realiza una investigación sobre el análisis auditivo con alumnos de enseñanzas superiores de música, entendido éste como una práctica orientada al reconocimiento de aspectos analíticos relevantes, sin la ayuda de la partitura. El autor parte de la base de que los principales elementos que configuran la forma musical son reconocibles auditivamente, y de que con el entrenamiento adecuado el alumno puede desarrollar esta capacidad.

3.2. TEORÍAS MÁS RELEVANTES SOBRE PERCEPCIÓN MUSICAL.

Conviene empezar este apartado, aclarando que no se pretende enumerar una serie de métodos de análisis musical con el fin de destacar las características principales de cada uno de ellos, ya que esto, ni responde al objetivo principal de este trabajo doctoral, ni sería posible de abarcar dada su extensión.

Por otra parte, en las últimas décadas han ido apareciendo estrategias metodológicas para realizar un análisis musical que se basan en la información que el oyente es capaz de percibir a partir de la escucha de la música sin contar con la partitura -análisis estésico-, las cuales aportan información útil para esta tesis.

En este sentido, como afirma Alcázar (2004), este tipo de análisis, comporta implicaciones semiológicas -aquellas más interesadas en poder explicar el fenómeno sonoro en sí mismo-, y psicológicas -centradas en la manera en que los oyentes procesan la música y en las respuestas que éstos ofrecen a partir de su escucha- (p. 29):

El análisis de la música [...] a partir de su escucha implica vínculos ligados a muy distintos ámbitos. Pero, más en particular, comporta claramente implicaciones semiológicas, por su capacidad -como signo- de un reenvío a algo que sobrepasa el propio hecho sonoro, e implicaciones psicológicas, por cuanto se centra en la manera en que los sujetos reciben y articulan la música percibida y en las respuestas que ofrecen a partir de su escucha. En un ámbito tan vasto y heterogéneo, debemos movernos con la necesaria cautela pues *sentido, significado, significación musical,...* no siempre recogen las mismas connotaciones entre las diferentes esferas disciplinares y los distintos paradigmas epistemológicos.

Por lo tanto, dado que el propósito no es otro que el de abordar las teorías más relevantes sobre la percepción musical, excluirémos a aquellos autores que han orientado su trabajo hacia el análisis musical puro -como por ejemplo Heinrich Schenker o Jean LaRue-, para centrarnos en aquellas corrientes teóricas interesadas por lo que la música es capaz de transmitir, es decir, por el significado que la escucha musical puede despertar en el oyente, así como en las vías metodológicas más adecuadas para el conocimiento de tales contenidos.

3.2.1. DESDE LA SEMIOLOGÍA MUSICAL.

Dentro del amplio campo que abarca la semiología musical, se pueden distinguir diferentes corrientes, como la que trata de aplicar modelos lingüísticos en el análisis musical -Nicolas Ruwet, Fred Lerdahl y Ray Jackendoff-; la que parte de una concepción tripartita de la semiología musical -Jean Molino, Jean-Jacques Nattiez, François Delalande, etc.-; o la que

aborda la cuestión de la competencia musical -Gino Stefani-. En este trabajo se aborda únicamente la Teoría generativa de la música tonal de Lerdahl y Jackendoff, por considerar que es la que guarda mayor relación con el mismo, así como los trabajos de Irène Deliège, los cuales toman como punto de partida la teoría anterior.

Los primeros desarrollaron una gramática de la música tonal que, basada en parte en los objetivos de la lingüística generativa, está orientada a proporcionar las reglas generales que dominan la percepción de la música: “Partimos de que el objetivo de una teoría de la música es ser una descripción formal de las intuiciones musicales de un oyente que tiene ya una experiencia en un lenguaje musical determinado” (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 1).

En su opinión la música puede abordarse de muy diversas maneras. Por una parte, defienden que podemos hablar de manera informal sobre una obra musical, intentando aclarar sus facetas más interesantes: “Este tipo de explicación puede captar y penetrar considerablemente en el sentido de las ideas musicales, como hace con frecuencia, a pesar de -o, a veces, por culpa de- su falta de rigor” (p. 1).

Otra posibilidad es la de intentar crear una manera sistemática de describir la música que se escucha, con la que poder discutir unas determinadas obras, es decir, utilizar un método analítico (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 1):

El valor de un método analítico radica en que hace posible el expresar las ideas de piezas determinadas. Los distintos y numerosos métodos analíticos existentes se diferencian unos de otros principalmente en la naturaleza y el alcance de las ideas que han de extraer y para los cual están concebidos. En un nivel más general, uno puede intentar definir los principios subyacentes a un sistema analítico; esto es lo que, en nuestra opinión, representa una teoría de la música.

Así, distinguen dos tendencias entre los teóricos del siglo XX: por una parte, la de buscar un fundamento matemático a las construcciones de la teoría musical y por otra, la de recurrir a la intuición artística para sustentar una teoría. No obstante, las encuentran insuficientes, pues ambas tendencias restan importancia al hecho de que la música es un producto de la actividad humana, por lo que en primer lugar habría que preguntarse cuál es la naturaleza de ese producto, llegando así a la siguiente conclusión (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 2):

Este estudio justificará la tesis de que una obra musical es una entidad construida en la mente, siendo las partituras y los conciertos tan sólo representaciones parciales por medio de las cuales esa pieza es transmitida [...] Se habla de música como algo segmentado en unidades de todos los tamaños, de esquemas de tiempos fuertes y débiles, de relaciones temáticas, de notas ornamentales o estructuralmente importantes, de tensión reposo, etc. [...]. Según nuestro enfoque, la tarea clave de la teoría de la música debería ser explicar esta organización, producto de la mente.

Por intuiciones musicales del oyente, entienden no solo la comprensión consciente de la estructura musical, sino: “Los conocimientos en su mayoría inconscientes que el oyente aporta a su escucha -conocimientos que le permiten organizar y dar coherencia a los esquemas superficiales de altura, ataque, duración, intensidad, timbre, etc.-” (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 3).

Así, defienden la idea de que la teoría de la música debería describir esa organización en forma de una gramática musical que sirviera de modelo para el oyente: “La teoría de un lenguaje musical debería ocuparse por encima de todo de aquellas formas de percepción musical para las que hay un acuerdo sustancial entre distintas personas” (p. 3).

Por otra parte, muchos teóricos han tratado de utilizar la teoría lingüística generativa como modelo para la teoría musical, entendiendo que (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 6):

La teoría lingüística generativa es un intento de definir qué es lo que un ser humano sabe cuándo sabe cómo hablar en una lengua, haciéndolo capaz de comprender y crear una cantidad de oraciones infinitamente grande, la mayor parte de las cuales no ha oído nunca antes. Este conocimiento no es todo él susceptible de introspección consciente y por ello no puede ser adquirido mediante instrucción directa. La teoría lingüística da forma a este conocimiento inconsciente por medio de un sistema formal de principios o reglas llamado *gramática*, que describe (o genera) las posibles oraciones del lenguaje.

No obstante, consideran que la mayoría de estos intentos de aplicar la metodología lingüística a la música han fracasado, precisamente por intentar traducir literalmente algún aspecto de la teoría lingüística en términos musicales, argumentando que no debería abordarse la música con una idea preconcebida de que el fundamento de la teoría musical tenga que

parecerse a la teoría lingüística. En su opinión, cualquier paralelismo que pueda existir, sólo podrá ser analizado después de que se haya desarrollado de manera completamente independiente una teoría musical.

En cuanto a la relación de la teoría elaborada por Lerdahl y Jackendoff con las cuestiones artísticas, su postura queda claramente reflejada cuando afirman que (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 8):

Para poder apreciar la poesía o la estructura dramática de un poema en francés, lo primero que hay que hacer es entender la lengua francesa. Del mismo modo, para poder apreciar un cuarteto de Beethoven como arte, hay que comprender el lenguaje de la música tonal.

Así, los autores abordan los aspectos del lenguaje musical que son en apariencia más obvios, para poder entender posteriormente los fenómenos musicales más complejos. Para ello, establecen reglas que generan estructuras percibidas por el oyente a partir de la escucha de la obra, centrándose principalmente en aquellos componentes de la intuición musical que son de naturaleza jerárquica, como son (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p. 10):

- La estructura de agrupación. Describe la segmentación jerárquica de la pieza musical por parte del oyente en unidades de diferentes dimensiones como los motivos, frases, períodos, secciones, etc.
- La estructura métrica. Responde al hecho de que los distintos eventos de una pieza están relacionados con una alternancia regular de tiempos fuertes y débiles en distintos niveles jerárquicos, por lo que el oyente atribuye una jerarquía de acentos por medio de la intuición.
- La reducción interválica-temporal. Asigna a los tonos de una pieza una jerarquía de importancia estructural con respecto a su posición en la estructura de agrupación y métrica.
- La reducción de prolongación. Otorga a los tonos una jerarquía que expresa la tensión y la relajación armónica y melódica, así como su continuidad y progresión.

Cada una de estas estructuras está descrita formalmente por la gramática de la música, en la que los autores distinguen tres tipos de reglas (Lerdahl y Jackendoff, 2003, pp. 10-11):

- Reglas de formación correcta, que especifican las descripciones estructurales posibles.
- Reglas de preferencia, las cuales designan de entre las descripciones estructurales posibles aquellas que corresponden a la percepción auditiva de la pieza que sea por parte de los oyentes. La necesidad de reglas de preferencia es una consecuencia de la naturaleza de los juicios intuitivos, siendo las que hacen la mayor parte del trabajo analítico.
- Reglas de transformación, que aplican ciertas distorsiones a las estructuras proporcionadas por las reglas de formación correcta.

Así pues, para estos autores la jerarquía de las alturas de los sonidos produce un efecto psicológico que es experimentado como una tensión, de manera que el movimiento narrativo de una obra musical se manifiesta a nivel estructural. No obstante, no afrontan en su teoría otras dimensiones de la estructura musical como los procesos motivico-temáticos o el timbre por no tener estas una naturaleza jerárquica -aunque sí tienen en cuenta su influencia-. La siguiente ilustración resume dicho sistema, el cual aparece como un proceso que toma como fuente una superficie musical dada y cuyo producto es la estructura que percibe el oyente:

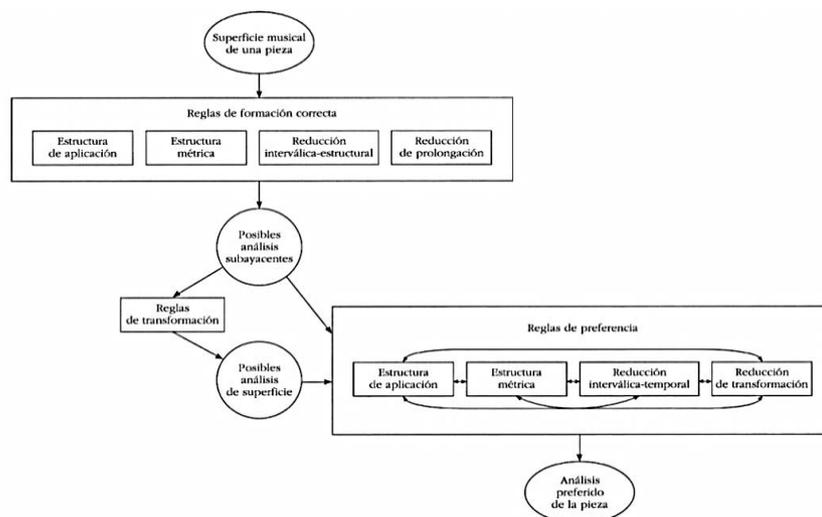


Figura 8. Resumen de la forma general de la teoría generativa de la música tonal.
 Fuente: Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003). Teoría generativa de la música tonal (p. 12).
 Madrid: Ediciones Akal.

Por otra parte, partiendo de la obra anterior, Deliège realizó en 1987 un trabajo empírico sobre la percepción de determinados elementos del lenguaje musical con la finalidad de verificar la validez de las reglas de preferencia expuestas anteriormente. Tras este trabajo inicial, se planteó profundizar en la percepción de la obra en su totalidad, en la línea de las investigaciones llevadas a cabo por los lingüistas, relativas a la organización psicológica del discurso (Deliège, 2005, p. 34):

En primer lugar, determinadas investigaciones de psicolingüistas me orientaron hacia la hipótesis central de mi investigación: la idea de la *extracción de índices* como elemento fundamental para el dominio de un estímulo que se desarrolla durante largos períodos temporales. De hecho, cuando queremos acotar el contenido del discurso, por ejemplo, no nos ceñimos jamás a la letra del texto; en cambio, nos aferramos a algunos elementos destacados, realizamos *reducciones*, *simplificamos la totalidad* para no sobrecargar la memoria de detalles molestos [...] De hecho, resulta bastante normal pensar que la audición atenta de una obra musical, igual que la audición de un discurso, debe desembocar en la elaboración de un esquema.

Así, Deliège establece el concepto de *índices*, entendidos como esquemas que contienen ciertos rasgos apreciables que se recuerdan con más facilidad. Los índices constituyen puntos de referencia en la audición de un fragmento de larga duración, necesarios para la puesta en marcha de una representación mental del mismo. Además, la autora los considera el punto de partida de los procesos de comparación de los nuevos hechos sonoros que van sucediéndose, para lo cual funcionan conforme a dos principios:

- El principio de lo idéntico, que permite la extensión de un agrupamiento de sucesos sonoros tanto tiempo como se reconocen las mismas características musicales.
- El principio de lo diferente, que establece las fronteras entre los diferentes esquemas y registra las segmentaciones del fragmento.

Con respecto al modo en que el oyente codifica en la memoria la información que le proporcionan los índices, Deliège recurre al concepto de figura-fondo procedente de la

Gestalt, aludiendo a que los índices destacan por encima del fondo musical, conduciendo a la elaboración de un esquema que encierra toda la información global, al que denomina *línea mental*.

3.2.2. DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA.

Desde el ámbito de la psicología de la música, destacan los trabajos de Robert Francès, Meyer, Michel Imberty, Sloboda, o Serafine. No obstante, dado que algunos de ellos ya han sido tratados a lo largo de este marco teórico, se abordan ahora los trabajos de Francès, Imberty y sobre todo Serafine.

Las investigaciones de Francès sobre la percepción musical se sitúan dentro del campo de la psicología experimental, convirtiéndose en una referencia sobre la que otros autores han ido construyendo sus discursos ligados a la percepción y a la semántica musical. En *La perception de la musique* (1958) demuestra que la música contiene una potencialidad expresiva que los oyentes pueden percibir como significativa y que estas *significaciones*¹⁵ pueden ser exteriorizadas mediante juicios de significación o juicios semánticos, a través de la expresión verbal.

Los aspectos de la música que Francès considera potencialmente generadores de significación -es decir, potencialmente expresivos-, giran en torno a tres ejes, como son la espacialidad musical, los esquemas cinéticos y los esquemas de tensión y calma.

Con respecto a la espacialidad musical, la noción de espacio sonoro de Francès aglutina en realidad procesos de diferentes niveles, como por ejemplo la localización lateral de las fuentes sonoras en relación al plano sagital; la percepción de la distancia, o la relación entre arriba-abajo con agudo-grave.

De los esquemas cinéticos destaca la melodía y el ritmo. Considera que la melodía está en el primer plano, pero que es en el ritmo donde reside la fuente más completa de formas

¹⁵ El término *significación* utilizado por Francès suscitó importantes controversias en la estética musical. El autor lo utilizó aludiendo a la relación entre las apreciaciones verbales formuladas por los sujetos durante la audición de fragmentos de obras, por una parte, y los elementos musicales, ya sean de tipo simbólico o convencional, que son susceptibles de explicarlas -al menos en parte-, por otra.

cinéticas. Finalmente, los patrones de tensión y calma vienen dados por las variaciones de dinámica, de la altura sonora, las cualidades del timbre, etc.

El hecho de que el oyente capte esa expresividad en la música y le atribuya un significado la explica Francès por la existencia de vínculos entre el simbolismo de la forma musical y su propia experiencia, dado que la expresividad musical se inserta en un contexto cultural cuyas convenciones -recibidas bien por inculturación, bien por una educación específica- se fusionan de manera más o menos consciente.

Por su parte Imberty, considerado como el continuador de las investigaciones de Francès sobre la percepción musical, refleja sus ideas sobre la semántica psicológica de la música¹⁶ en *Entendre la musique* (1979) y *Les écritures du temps* (1981), tratando el fenómeno musical como algo percibido, más que como algo reflejado en una partitura. No obstante, aunque se le ha incluido en la investigación desde el enfoque de la psicología de la música, la interacción entre los aspectos psicológicos y semiológicos en lo que concierne a la significación musical resultan constantes en su obra. Como afirma Alcázar (2004, p. 109):

Imberty examina el poder expresivo de la organización formal y acepta la división propuesta por Chailley en cuanto a la existencia, al menos, de dos tipos de signos musicales: signos cuya motivación es extramusical y signos cuya motivación es directamente dependiente del sistema sintáctico y de sus reglas internas. El funcionamiento de ambos es diferente. En los primeros, su carácter icónico es evidente, aunque algunos autores como Nattiez lo circunscriben a casos límite y raros de imitación en música. El segundo tipo refleja una expresividad cuyo carácter emocional y afectivo es marcado: las disonancias, por ejemplo, adquieren valor de tensión por su función sintáctica y esta tensión es trasladada al contexto extramusical o simplemente a la imaginación y sensibilidad del oyente [...].

Así, la semántica psicológica de la música aborda la explicación de los fenómenos que intervienen en la audición musical, entendiendo, por una parte, que la música es capaz de expresar *significaciones* ligadas a las propias palabras, pero también, que la música tiene una capacidad expresiva que va más allá de esas significaciones.

¹⁶ Se entiende por semántica psicológica de la música el estudio de la significación y la expresión en música, abordados tanto en sus aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos, como en sus aspectos históricos y culturales.

Aunque en un principio las investigaciones de Imberty se situaron siempre dentro del ámbito de la música tonal, a partir de finales de los ochenta fue abriendo su campo de investigación a la atonal -y en general, a la música contemporánea-. De esta manera, llega a la conclusión de que los puntos de referencia¹⁷ que dispone el oyente en la primera no aparecen en la segunda, por lo que se hace necesario buscar otros indicios que puedan facilitar la comprensión de este tipo de música.

Finalmente, cabe detenerse de una manera más pormenorizada en la teoría cognitiva de Serafine (*Music as Cognition: The Development of Thought in sound*, 1988), cuyas ideas son fundamentales para comprender de qué modo los oyentes comprenden la música.

La autora define la cognición musical como: “Actividad humana de conocimiento aural (sonoro), que resulta de la formulación de trabajos de arte expresando finitos y organizados conjuntos de sucesos temporales descritos en el sonido” (Lacárcel, 2001, p. 122). Su definición de cognición -aunque en realidad la autora prefiere hablar más bien de *pensamiento musical*-, se fundamenta en tres principios básicos, como son: la organización en un contexto temporal; las relaciones entre el sujeto y la música y el especial énfasis en la actividad cognitiva aural -o de sonidos-. Su principal aporte al estudio de la cognición musical consiste precisamente en considerar la temporalidad como el factor determinante de la experiencia musical.

Las relaciones entre el sujeto y la música se pueden abordar desde dos perspectivas: la del sujeto y los procesos mentales que operan en él -en el pensamiento musical es necesaria una organización de los hechos musicales, y esta organización reside en la mente del sujeto, y no en la obra -; y la de la propia música -ya que ésta existe como objeto-.

Finalmente, Serafine entiende que el pensamiento musical está relacionado directamente con los sonidos, incluyendo las imágenes mentales que se dan en la imaginación -lo que en la terminología musical se conoce como oído interno-.

¹⁷ Los puntos de referencia a los que alude el autor vienen dados por la sucesión de tensiones y distensiones, eventos estables e inestables, etc., que configuran unas previsiones de lo que está por oír, todo lo cual constituye un cierto esquema temporal sobre el que descansa la comprensión del oyente.

Las actividades en las que en mayor medida se observa son en la composición y la audición, las cuales comparten ciertos procesos cognitivos, excluyendo de la cognición musical toda forma de actividad no aural -como por ejemplo las especulaciones sobre hechos históricos, etc.-.

Así, la autora sistematiza un cuerpo teórico materializado en la categorización de dos procesos fundamentales de conocimiento musical, que denomina procesos temporales y procesos no temporales. Estos son lo suficientemente generales como para atender a más de un estilo musical, definiéndolos como (Lacárcel, 2001, p. 121):

[...], “procesos temporales”, en los que la música es “algo” que existe en el tiempo, concibiendo el sonido musical en dos dimensiones, la sucesiva y la simultánea, y “procesos no temporales”, que se caracterizan por ser más abstractos y formales comprendiendo la abstracción, transformación, estructuras jerárquicas y fin.

Por lo tanto, dado que la música es un arte temporal, los procesos musicales temporales deben centrarse en adquirir la habilidad cognitiva de concebir el sonido en dos dimensiones: la sucesiva y la simultánea.

En la dimensión de lo sucesivo, se requiere la habilidad de agrupar varios sonidos en una unidad o motivo, los cuales pueden encadenarse uno tras otro hasta construir unidades más amplias -semifrasas, frases, etc.-. Para que el oyente pueda desarrollar la dimensión sucesiva, se requiere la operación mental de encadenar y agrupar hechos musicales horizontales en el tiempo, para lo cual la autora establece cuatro subprocesos (Lacárcel, 2001):

- Construcción idiomática. Las unidades a las que aludíamos anteriormente pueden ser fragmentos melódicos, modelos rítmicos, secuencias armónicas, secuencias tímbricas, o cualquier bloque sonoro que actúe como una unidad, la cual permanece en la memoria del oyente. La construcción de estas unidades es lo que denominamos construcción idiomática, dado que la coherencia de una unidad depende de las reglas de algún “idiom” -por ejemplo, la construcción idiomática tonal es universalmente comprendida en occidente-.

- Cadena temática. Es el proceso por el cual dos o más unidades son combinadas en una más larga. En el hecho sonoro hay una construcción del todo sucesivamente, de la cual el oyente llega a ser consciente solamente con una perspectiva posterior. No pueden existir todos los aspectos temporales con anterioridad al encadenamiento de las partes, el todo es conocido solamente en la experiencia de la sucesión temporal.
- Modelo. El modelo es el resultado del encadenamiento de forma repetida de las unidades. Para la autora, las clases primarias de modelos son la repetición y la variación. El resultado cognitivo relevante es especificar qué es lo que constituye para el oyente una repetición o una variación.
- Frase. Este proceso hace referencia a los intentos que hace el oyente por agrupar los hechos musicales en fragmentos que pueden ser, o no, iguales en longitud. Lo más importante en este proceso es la naturaleza de los límites del fragmento, los cuales pueden venir dados por repeticiones de material melódico, cambios rítmicos, etc.

En la dimensión de lo simultáneo aparecen implicados elementos de distinta naturaleza, que al ocurrir a la vez en el tiempo, forman una unidad integrada. Estos procesos combinan hechos musicales verticalmente, es decir, superpuestos entre sí. Lo esencial es comprender cómo esos hechos pueden ser superpuestos y a la vez retener sus identidades intactas. Así, la autora distingue los siguientes subprocesos (Lacárcel, 2001):

- Síntesis del timbre. Los timbres de los diferentes instrumentos se combinan para crear sonidos nuevos, cuyo reconocimiento entraña ciertas dificultades, pues la autora mantiene que la percepción simple y la memoria no son suficientes para la síntesis del timbre, lo cual requiere de operaciones cognitivas más avanzadas.
- Síntesis temática. Alude a la superposición de unidades o motivos, tales como hechos melódicos o rítmicos, de manera que suenan a la vez, produciendo un hecho sonoro nuevo. La cuestión es saber distinguir cuál es la unidad en la que las partes retienen su identidad y cuál es aquella en la que las partes están subordinadas a producir algo nuevo.

- Abstracción de la textura. Este subproceso es más complejo que los anteriores, ya que hace referencia a la organización de las áreas simultáneas que se dan en el transcurso de una composición, de manera que podamos identificar una textura definible, por ejemplo la textura monódica o la polifónica.

Por otra parte, más allá de la dimensión temporal de la música, Serafine mantiene que existen una serie de procesos cognitivos necesarios para la comprensión de la misma, a los que denomina procesos no temporales, precisamente porque no resultan de la realidad inmediata, sino que son más abstractos. Así, distingue cuatro procesos necesarios para comprender la música (Lacárcel, 2001):

- Abstracción. Es el proceso mediante el cual el oyente es capaz de reconocer y establecer relaciones entre un hecho musical que suena en su contexto original y posteriormente aparece en otro sitio a lo largo de la composición. La abstracción se da cuando algún elemento -por ejemplo una serie de alturas, un patrón rítmico, una progresión armónica, etc. - es abstraído de un lugar y reaparece en otro, de manera que se convierte en un proceso que dota a la obra que estamos escuchando de una cierta unidad.
- Transformación. Alude al proceso cognitivo mediante el cual el oyente puede percibir ciertas similitudes entre dos hechos musicales aunque se hayan producido cambios importantes en el segundo respecto al primero. Al igual que la abstracción, la transformación es un proceso que influye en el sentido de unidad de la obra. La autora distingue tres tipos de operaciones de transformación:
 - a) Repetición. La cual puede darse de manera exacta -solo que en otro momento temporal del discurso musical- o también incluyendo algunos cambios -los cuales no impiden su reconocimiento- como por ejemplo la transformación del tempo, de las dinámicas, de la tonalidad, etc.
 - b) Ornamentación. Es el proceso que se basa en alterar un hecho mediante la adición o la supresión de otros hechos musicales, como por ejemplo la alteración melódica añadiendo trinos, grupetos, notas repetidas, etc.

- c) Transformación substantiva. Se trata de una transformación de mayor calado que en los casos anteriores, de manera que la relación entre el hecho musical original y la transformación es más abstracta. Hablaríamos en este proceso de recursos técnicos como la inversión, la retrogradación, etc.

- Niveles jerárquicos. La estructuración jerárquica es un proceso cognitivo altamente complejo, ya que exige del oyente la capacidad de identificar en una melodía cuales son los sonidos más importantes -por ejemplo, aquellos que cumplen una función estructural o que conllevan funciones armónicas para reafirmar la tonalidad- y diferenciarlos de los que son menos importantes -por ejemplo, aquellos que actúan como notas de paso entre dos notas fundamentales para el embellecimiento de la misma, etc.-.

Una melodía contiene una estructura básica subyacente, compuesta por los hechos sonoros primarios, de manera que el proceso cognitivo de estructurar jerárquicamente esos hechos sonoros lleva implícito la percepción de la estructura simplificada y reducida respecto a la melodía en su totalidad.

- Conclusión. Este último proceso hace referencia a la necesidad de que el oyente adquiera la habilidad de reconocer el final de un acontecimiento musical para poder comprender la totalidad de la obra. Del mismo modo que el movimiento genera expectativas en el oyente, haciendo avanzar la música, el fin aporta la estabilidad y el descanso auditivo.

3.3. CONCLUSIONES.

A lo largo del capítulo se ha podido constatar cómo han ido evolucionando los centros de interés de los investigadores en sus trabajos y de qué manera éstos han ido incorporando los conocimientos adquiridos por los avances logrados en otras disciplinas -como la psicología, la sociología, la lingüística etc.- a las investigaciones llevadas a cabo en torno a la percepción musical.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

En general, los estudios realizados en las primeras décadas se centraron en explorar la percepción de los fenómenos psicoacústicos -como el tono, el timbre, etc.-, manejando materiales sonoros aislados, los cuales aparecen despojados de cualquier tipo de carácter.

Será Pfloderer quien investigue la aplicación de las teorías de Piaget a la educación musical -centrándose, particularmente en la conservación-. Posteriormente, ya en los setenta, Swanwick introduce en el ámbito de la investigación aspectos novedosos como el concepto estético que el oyente tiene de la música y cómo éste influye en la respuesta emocional del mismo hacia la audición de una obra.

Particularmente interesantes resultan los trabajos que aparecieron a finales de esa misma década, en torno a la cognición musical -destacando Sloboda-, y sobre el papel del aprendizaje en el desarrollo de la percepción musical -como las de Cuddy o Deutsch-, cuyas conclusiones, de alguna manera, vienen a justificar la necesidad de seguir investigando sobre la didáctica de la audición, que es el tema objeto de estudio de esta tesis.

Ya en los ochenta, Serafine seguirá indagando sobre cognición musical, estableciendo una cronología de la adquisición de los procesos cognitivos. Muy crítica con las líneas de investigación psicométricas de la primera mitad de siglo, lo que realmente le interesa es averiguar cómo piensa el oyente sobre la música y no la percepción de las cualidades físicas del sonido de manera aislada -defendiendo una aproximación estética a la obra musical-.

En la misma dirección de presentar la audición en su contexto completo y no un extracto de manera aislada, se posiciona Walker, quien explora sobre la relación entre la percepción musical y las imágenes visuales, mientras que Cuddy lo hará sobre la relación música-color.

Sin embargo, será en la década de los noventa cuando se produce el auge de los estudios sobre la percepción musical, abarcando un amplio abanico de temas como por ejemplo la influencia del aspecto tonal en la percepción de otras variables, la relación entre la memoria y la percepción musical, la música y las emociones o la influencia de la aculturación en la percepción de la música. Además, algunos autores empiezan a introducir la influencia de la lingüística en sus investigaciones sobre audición musical, destacando la Teoría Generativa de la Música Tonal de Lerdahl y Jackendoff.

En los trabajos aparecidos a lo largo de los años transcurridos del presente siglo se observan diferencias de opinión entre los investigadores en varios asuntos que son importantes para la didáctica de la audición.

Entre esos asuntos destacan por ejemplo el nivel que consideran más apropiado para llevar a cabo sus investigaciones sobre cognición musical con los alumnos, el tipo de estímulos sonoros más adecuados para trabajar la audición musical, o la opinión sobre lo que hay de innato en el oyente, y lo que le viene dado por su exposición constante a la música.

Finalmente, cabe señalar que el análisis de las aportaciones hechas a la audición musical desde el ámbito de la investigación realizado a lo largo del capítulo debe proporcionar los criterios necesarios para elaborar el instrumento que permita analizar el tratamiento didáctico dado a la audición en los libros de texto.

Es de la investigación, desde donde pueden venir las aportaciones necesarias para avanzar en la educación auditiva, aun reconociendo que uno de los principales problemas de la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria es la falta de una relación directa entre la investigación musical y la didáctica de la música.

En este sentido Malbrán sostiene que (citado en Díaz y Giráldez, 2007, p. 115):

Por lo general, los encuentros de investigación señalan la potencial aplicación y transferencia a las aulas de los avances obtenidos; de modo similar los organizadores de encuentros de pedagogía musical invitan en calidad de oradores a investigadores reconocidos, quienes suscitan interés en los educadores. Sin embargo, al concluir ambos tipos de reuniones la pregunta es ¿cómo continuamos? La experiencia muestra que estas iniciativas aisladas resultan insuficientes.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

IV. LA AUDICIÓN MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Capítulo 4.

La audición musical en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

El cuarto capítulo acomete el tratamiento que el actual marco curricular le otorga a la audición musical. El primer apartado presenta la evolución que ha experimentado el currículo de la educación musical desde la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hasta la actual Ley Orgánica de Educación (LOE). El segundo, examina la presencia de la educación auditiva en el currículo de la materia de música para la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, analizando los objetivos planteados y los contenidos propuestos, así como la contribución de la misma a la adquisición de las competencias básicas.

4.1. EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO DE LA MATERIA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

El concepto de currículo ha sido ampliamente estudiado por los especialistas en educación (Stenhouse, 1984; Zabalza, 1987; Coll, Gimeno y otros, 1988). De manera generalizada, el currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación formal, es decir, los aspectos que la educación obligatoria trata de promover entre los jóvenes para su desarrollo y su incorporación a la cultura, proponiendo un plan de acción adecuado para la consecución de los mismos.

La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su CAPÍTULO III, artículo 6.1 dice al respecto: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (BOE, jueves 4 de mayo, de 2006, núm. 106, p. 17166).

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

En cuanto a sus funciones, el currículo trata sobre todo de explicitar las intenciones del sistema educativo, dando respuesta a la pregunta: ¿Qué enseñar?. Además, pretende servir como guía para orientar a los docentes en la práctica pedagógica, es decir, el plan de acción a seguir. Esta doble función se refleja en la información que recoge en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a las siguientes preguntas ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, y qué, cuándo y cómo evaluar, las cuales se responden tal como aparece reflejado a continuación:

QUE ENSEÑAR	
Objetivos	Contenidos
Selección	
Cómo enseñar	Cuándo enseñar
Secuencialización	
Actividades de enseñanza-aprendizaje	
Metodología	
Qué, cómo y cuándo evaluar	

Figura 9. Elementos que integran el currículo.

Así, el currículo responde a un supuesto de lo que son las aspiraciones de la sociedad para la educación. No obstante, todos los valores culturales no pueden ser asumidos por la llamada educación formal, considerada ésta como aquella que posee en sí misma un soporte legal donde se inscribe, sobre todo teniendo en cuenta el hecho de que las instituciones siempre van por detrás de la realidad social, que es la que les da forma a una cierta distancia en el tiempo. Pero a pesar del vacío que ello produce, que de algún modo se minimiza con lo que aporta a los alumnos la educación no formal y la informal, el currículo es el marco más amplio de que se dispone para conservar y transmitir los valores sociales y culturales de la sociedad en que vivimos.

Por otra parte, el currículo se configura atendiendo a unas fuentes (Stenhouse, 1987) que determinan qué es aquello que la comunidad cultural y educativa considera que hay que enseñar, lo que constituye las bases del propio proyecto educativo. Estas fuentes son básicamente cuatro:

- La fuente de carácter social, que constituye el conjunto de valores e intereses que definen la comunidad educativa y que representan las señas de identidad de la propia comunidad.
- La fuente pedagógica, que supone la adscripción a un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje que inspira la actividad docente.
- La fuente psicológica, la cual permite relacionar los procesos de desarrollo de los alumnos y de sus aprendizajes, ofreciendo al currículo un marco necesario acerca de los modos de enseñanza, es decir, qué les es posible aprender a éstos en cada momento y cómo hacerlo.
- La fuente epistemológica, que alude a los conocimientos que integran las correspondientes materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas.

Así pues, una vez llevada a cabo una aproximación a lo que se entiende por currículo, las funciones que desempeña y las fuentes sobre las que se fundamenta, procede ahora estudiar la evolución que ha experimentado el mismo en los últimos tiempos en relación con la educación musical.

Para la materia de música, la implantación de la LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supuso un gran avance, ya que por primera vez se dignificaba y normalizaba la educación musical en el sistema educativo español, convirtiéndose, sin estar exenta de ciertas críticas, en el soporte legislativo más importante para la música en España en lo que respecta a presencia y carga lectiva en las distintas etapas educativas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

No fue hasta la llegada de esta Ley, cuando la música consiguió un espacio lectivo propio, dotado de una carga curricular con contenidos coherentes y articulados en torno a la educación general, los cuales incluían no solo conceptos, sino también procedimientos y actitudes. Su interés por la educación musical en la enseñanza obligatoria se planteó en una triple dimensión (Cremades, R.; Lorenzo, O. y Herrera, L., 2009, p. 45):

1. El acercamiento a la música como un lenguaje con poder para canalizar la recepción y transmisión de mensajes estimulados por el sentimiento y la fantasía.
2. La experiencia estética, gozosa y placentera, de la música a través del disfrute de la percepción y producción del sonido.
3. La valoración de la música como medio de comunicación entre individuos con carácter universal, respetando las manifestaciones culturales propias de cada sociedad.

Para alcanzar estos planteamientos, la LOGSE proponía que el alumno debía desarrollar las capacidades perceptivas y expresivas, considerándolas los dos grandes ejes sobre los que sustentar la educación musical, para lo que se entendía como necesario un cierto dominio del lenguaje musical, lo que podía facilitar el reconocimiento de los principales elementos que integran la música. El desarrollo de las capacidades perceptivas, debía hacerse a través de (Cremades, R.; Lorenzo, O. y Herrera, L., 2009, pp. 45-46):

- a) La escucha activa mediante una actitud de sensibilización constante con el hecho musical que provoque la distinción de los elementos y las cualidades musicales que lo integran.
- b) La audición atenta al significado de la música, descubriendo la obra musical como conjunto acabado y con sentido propio, y estableciendo relaciones con significado entre lo que se escucha y los conocimientos musicales aprendidos previamente.
- c) Una memoria comprensiva, para poder asociar los ingredientes que componen la música, recordando, a su vez, experiencias sonoras concretas y obras musicales de mayor complejidad y duración.

Los contenidos que debían trabajarse a lo largo de la etapa para desarrollar dichos planteamientos eran los siguientes -se presentan agrupados por bloques y niveles-:

Primer curso (obligatoria)	Segundo curso (obligatoria)	Tercer curso (obligatoria)	Cuarto curso (optativa)
<ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música. 2. La voz en la música. 3. Los instrumentos. 4. La música en la cultura y la sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música. 2. La voz en la música. 3. Los instrumentos. 4. La música en la cultura y la sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión musical a través de la audición y de la interpretación. 2. La música en la cultura y la sociedad. 3. La música popular y su difusión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música, imagen y tecnología. 2. Música popular urbana. 3. La música española. 4. La música popular en España. 5. Músicas del mundo.

Figura 10. Bloques de contenidos secuenciados por niveles.

Como se puede observar, la educación auditiva era una constante a lo largo de la etapa. La discriminación auditiva de los diferentes elementos del lenguaje musical y el reconocimiento de los distintos tipos de voces, instrumentos y agrupaciones instrumentales, resultaba fundamental para alcanzar los objetivos propuestos en los dos primeros cursos.

Por otra parte, la audición era la estrategia metodológica idónea para tratar los contenidos del bloque “La música en la cultura y la sociedad”, presente en los tres primeros cursos. Del mismo modo, los bloques de música popular propuestos en los cursos tercero y cuarto y los de música española y músicas del mundo planteados únicamente para el cuarto curso, requerían de la audición como procedimiento metodológico para ejemplificar los diferentes estilos que se pretendían mostrar al alumno.

El bloque de “La expresión musical a través de la audición y de la interpretación” no requiere de ninguna justificación y en lo que respecta al de “Música, imagen y tecnología”, solamente cabe recordar que la utilización de los diferentes medios audiovisuales conlleva, de manera implícita, la audición de la música que interactúa con las imágenes.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Así pues, se ha podido constatar el interés que el diseño curricular de la LOGSE le confería a la educación auditiva de los alumnos, pues se trataba de ayudar a la mayoría de ellos a entender la música y a disfrutar con ella.

Tras la implantación y desarrollo de la LOGSE, en el año 2000 se aprobó un nuevo diseño curricular conocido como la “Reforma de las Humanidades” (Real Decreto 3473/2000), la cual sirvió como punto de partida hacia la LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Entre las primeras consecuencias de este Real Decreto, cabe reseñar una reducción horaria de la materia de música que entraba en contradicción con los propósitos básicos de formación previstos en el mismo para el alumnado, ya que conservaba la mayor parte de las características curriculares de la materia. Esto planteaba el interrogante de cómo con menos horas lectivas se podían mantener los mismos contenidos.

No obstante, esta ley no fue instituida en su totalidad, ya que antes de su puesta en marcha fue modificada por el Real Decreto 1318/2004, mediante el cual se cambiaba el calendario de aplicación y se posponía la entrada en vigor de los Reales Decretos de desarrollo de la nueva ley en las distintas etapas educativas -con la excepción de las medidas adoptadas sobre evaluación, promoción y obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria- por lo que no procede su análisis.

Se llega así a la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que será estudiada con detenimiento por tratarse del marco curricular actual. Dicho estudio debe ceñirse al análisis del currículo establecido para la Comunitat Valenciana, puesto que, como es sabido, L'Estatut d'Autonomia, en el artículo 53, dispone que es competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades.

Esto permitirá conocer el punto de vista de la administración educativa en materia de educación auditiva, puesto que a partir de las conclusiones que se extraigan, se podrá valorar si la sociedad -al menos de forma legislativa-, la considera como un valor a tener en cuenta desde el punto de vista formativo.

La información obtenida posibilitará posteriormente confrontar los valores considerados por la legislación con la oferta realizada en los proyectos educativos editados a través de libros de texto, los cuales -no se debe olvidar- han sido aprobados por la propia administración educativa.

4.2. LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA COMUNITAT VALENCIANA.

La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se concreta en el DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

Para determinar la importancia concedida a la educación auditiva en el currículo, conviene analizar, en primer lugar, los objetivos generales propuestos para la Educación Secundaria Obligatoria -aquellos que los alumnos deben alcanzar al finalizar la misma-, a cuya consecución se debe contribuir desde todas las materias, con el fin de conocer lo que la educación musical puede aportar para que los alumnos los alcancen. Dichos objetivos generales son aquellos que contribuirán a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30405):

- a) Conocer, asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de los procesos del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Fomentar actitudes que favorezcan la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra Constitución, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, y rechazar los estereotipos y cualquier discriminación.
- e) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- f) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- h) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, así como valorar el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.
- i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano. Valorar las posibilidades comunicativas del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana y como parte fundamental de su patrimonio cultural, así como las posibilidades comunicativas del castellano como lengua común de todas las españolas y los españoles y de idioma internacional. Iniciarse, asimismo, en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura de ambas lenguas.
- j) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- k) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder

valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

- l) Conocer y aceptar el funcionamiento del cuerpo humano y respetar las diferencias. Conocer y apreciar los efectos beneficiosos para la salud de los hábitos de higiene, así como del ejercicio físico y de la adecuada alimentación, incorporando la práctica del deporte y la educación física para favorecer el desarrollo personal y social.
- m) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.
- n) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo responsable, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- o) Valorar y participar en la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
- p) Analizar y valorar, de forma crítica, los medios de comunicación escrita y audiovisual.

Tras una primera lectura, parece obvio que la materia de música contribuye a que los alumnos adquieran las capacidades expresadas en los objetivos generales -k- y -o-. Sin embargo, un análisis más detallado de los mismos pone de manifiesto que esta contribución puede ir mucho más allá, pudiendo establecerse una relación directa entre la educación musical y la mayoría de ellos:

- Es algo aceptado por la comunidad educativa que el poder socializador que se le reconoce a la música fomenta la tolerancia y el respeto a los demás -a-.
- Además, la educación musical facilita la adquisición y el desarrollo de hábitos de trabajo, tanto a nivel individual como en grupo -b-.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Por otra parte, actividades musicales como la audición requieren del respeto y el silencio para poder ser llevadas a cabo, fomentando actitudes que favorecen la convivencia -c- y potenciando las capacidades afectivas de los alumnos -e-.
- Este tipo de actividades contribuyen también a que éstos adquieran las destrezas necesarias para utilizar adecuadamente las diferentes fuentes de información -f- y desarrollen el sentido crítico -h-.
- En relación al objetivo general -n-, resulta conveniente concienciar a los alumnos de lo que puede llegar a suponer el hecho de estar expuestos de manera continuada a un exceso de contaminación acústica.
- Y finalmente, la educación musical aporta criterios para que éstos aprendan a valorar adecuadamente los medios de comunicación audiovisual -p-, en los cuales la presencia de la música es constante.

Por lo tanto, parece claro que la educación musical puede contribuir a la adquisición de la práctica totalidad de los objetivos generales propuestos para la etapa. Lo que procede ahora es estudiar de qué manera la materia de música ayuda a su consecución, facilitando así que los alumnos desarrollen las competencias básicas. Para ello, hay que tener en cuenta que el propio DECRETO establece que (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30403):

La educación secundaria obligatoria debe suponer una progresión con respecto a la etapa anterior, completar los territorios conceptuales delimitados en la educación primaria y advertir, a través de la reflexión sobre las informaciones recibidas, las líneas maestras y vertebradoras de cada materia.

Resulta particularmente interesante la idea de “progresión con respecto a la etapa anterior” sobre la que se debe fundamentar la educación musical, propiciando una aproximación a la música más diferenciada y analítica, frente al carácter más global que el área de Educación Artística presenta en la Educación Primaria. Ésta idea va en consonancia con las características evolutivas del alumnado, que en estas edades experimentan un desarrollo considerable en su capacidad de abstracción.

Por otra parte, el currículo alude a la importancia que la música tiene actualmente para los jóvenes, ya que éstos: “viven actualmente en contacto permanente con la música”, definiéndola como: “el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo”, para seguir diciendo que el desarrollo tecnológico ha posibilitado: “una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet, etc.” (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30567).

Cabe reflexionar sobre el hecho de que ese “contacto permanente con la música” al que se refiere el currículo se produce en su mayor parte como consumidores de la misma -es decir, como oyentes-. Ésta realidad constituye el punto de partida para advertir cuáles deben ser las líneas maestras que vertebran la materia de música -así como la metodología y las estrategias didácticas más adecuadas- pues como sigue diciendo (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30567):

Desde esta perspectiva, el currículo de Música para la Educación Secundaria Obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, posibilitando los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, haciendo que llegue a un grado de autonomía tal que permita la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

Esto sugiere una revisión del legado de los principales modelos de educación musical que resulta aplicable a los alumnos que cursan la educación secundaria, teniendo en cuenta sus edades, así como las competencias que deben desarrollar. En este sentido, el currículo contempla que (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30403):

La consecución de estos objetivos no puede hacerse sin considerar las diferentes actitudes y necesidades de los jóvenes a esas edades, así como su variedad de intereses a la hora de escoger el futuro. Por tanto, la intervención educativa ha de contemplar como principio la diversidad del alumnado, garantizando el desarrollo personal de todo el alumnado, así como una atención individualizada en función de las necesidades de cada alumna y alumno.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

No obstante, el currículo se sigue articulando entorno a dos ejes fundamentales como son: el desarrollo de las capacidades perceptivas y el de las expresivas. Se trata de que todos los alumnos adquieran una cultura musical básica, máxime teniendo en cuenta las particularidades de la Comunitat Valenciana, la cual cuenta con un entorno cultural y social que predispone a la participación en el hecho musical (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30567):

Este hecho supone una sensible diferenciación del contexto sonoro valenciano, un contexto significativo que otorga un peso específico a la música, que el centro docente debe escuchar y al mismo tiempo rentabilizar desde el punto de vista pedagógico, garantizando una formación en consonancia.

Los contenidos que integran estos dos ejes deben ser tratados teniendo en cuenta que en la actualidad, la música es uno de los principales referentes de identificación de los jóvenes que cursan la enseñanza secundaria, lo cual puede ser una ventaja, pero también un inconveniente para el docente. Ventaja porque puede favorecer la motivación del alumno con respecto a la materia, siempre y cuando la educación formal sea capaz de tender puentes entre la música que éstos escuchan y la que se les pueda ofrecer en las aulas. Inconveniente por los sesgos que esto puede suponer por su parte respecto a trabajar determinados tipos de música alejados de sus intereses.

Por ello, la educación musical debe considerar como punto de referencia, el gusto y las preferencias del alumnado y simultáneamente, concebir los contenidos desde una perspectiva que le permita intentar alcanzar cotas más elevadas de cultura musical (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30568):

La enseñanza de la materia de Música tiene que potenciar las capacidades de escuchar, reconocer y retener las relaciones que configuran las estructuras musicales y por ello mismo, ha de orientar en la diversificación de gustos musicales y en la formación de un espíritu crítico y de fomento de valores de convivencia y disciplina. Hay músicas de gran riqueza, pero sólo unas y unos pocos pueden o saben disfrutarlas debido a que el gran público no está capacitado para percibir la gran cantidad de parámetros musicales que se ofrecen. Se trataría pues de un problema de educación. No es que les guste o no

les guste, sino que no tienen las herramientas en sus oídos y en su entendimiento para emitir un juicio de gusto.

4.2.1. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE LA MATERIA DE MÚSICA.

Los objetivos específicos de la materia de música, entendidos estos como las capacidades que la educación musical pretende desarrollar en los alumnos a lo largo de la etapa, son los siguientes (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, pp. 30570-30571):

1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos; enriquecer las propias posibilidades de comunicación y respetar otras formas distintas de expresión.
2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.
3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal; interesarse por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, en especial de la Comunitat Valenciana, siendo consciente de sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
5. Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza, como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas, y apreciarlas como forma de expresión individual y colectiva; dedicar especial atención a las danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.
6. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información -medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

7. Conocer y utilizar y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.
8. Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.
9. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.
10. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.
11. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.
12. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.
13. Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.
14. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

15. Desarrollar y consolidar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para el desarrollo de las actividades musicales.

Del análisis de los objetivos propuestos en el currículo, se desprende que la audición está presente, aunque sea de manera transversal, en la práctica totalidad de los mismos, lo cual por otra parte es lógico, dado que la música es ante todo sonido, por lo que se hace innecesario pretender poner en evidencia su importancia en el proceso de la formación musical de los alumnos.

Hay objetivos que se abordan directamente a través de la audición musical (como el 3, 4, 11, 12, 14 y 15), mientras que en otros, ésta se convierte en un recurso didáctico esencial, pues aunque pretenden desarrollar otro tipo de capacidades, es necesaria para poder trabajarlos. Así, difícilmente se puede “Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza, como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión” sin escuchar la música.

Del mismo modo, el objetivo que pretende que los alumnos aprendan a utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información, como partituras y otros recursos gráficos, para el conocimiento y disfrute de la música, lleva implícito el hecho de asociar, mediante la audición, las partituras, u otros recursos gráficos -como grafías alternativas- a la música que representan.

Cuando se habla de preparar a los alumnos para que estos sean capaces de “elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas”, se pretende formarlos como consumidores culturales para la sociedad actual con un criterio propio.

Además, si se tiene en cuenta que la relación entre la inmensa mayoría de los jóvenes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y la música es como oyentes, la educación musical que éstos reciban deberá de procurar formarlos para ayudarles a ser consumidores preparados y con criterio.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Si lo que se persigue es que los alumnos comprendan y valoren las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes, conviene enseñarles a asociar lo que oyen con lo que ven - en el caso de la relación entre música y pintura, o música y escultura, etc.-, o lo que oyen con lo que leen -en el caso de la música y la literatura o la poesía-, con el fin de que estos sean capaces de observar los recursos que utilizan los diferentes lenguajes artísticos.

Por otra parte, para que comprendan la función y el significado de la música que aparece en las diferentes producciones artísticas y audiovisuales, hay que formarles para que aprendan a percibir cómo interactúa la música con la imagen.

Y así se podría seguir con todos y cada uno de los objetivos, pues con el término audición se define uno de los procedimientos más característicos e importantes de la educación musical, presente en la mayoría de contenidos y actividades musicales. En este sentido, Grant (2012, p. 340) afirma que la meta de toda enseñanza musical es la apreciación musical, la cual consiste en el respeto por la música, su disfrute, el entendimiento y la adquisición de un juicio crítico con respecto a la obra musical.

4.2.2. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS.

Para llegar a alcanzar los objetivos propuestos, el currículo establece una serie de contenidos ya explicitados y secuenciados por niveles, diferenciando así los que corresponden a cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Éstos aparecen organizados por bloques, siendo los siguientes:

Para el segundo curso (alumnos con 13-14 años):

Establece los bloques de: Escucha, Interpretación y Creación. El primero obviamente se relaciona directamente con la percepción musical, mientras que los contenidos de Interpretación y Creación, a priori, se pueden asociar con la expresión musical. No obstante, un análisis detallado de los contenidos propuestos en los distintos bloques muestra la necesidad de plantear actividades basadas en la audición para abordar también los de Interpretación y Creación.

Para el tercer curso (14-15 años):

Plantea cuatro bloques: Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales. Al igual que ocurre en el segundo curso, los contenidos del primer bloque están vinculados directamente con la percepción musical, mientras que los de Interpretación y Creación aluden a la expresión. El cuarto bloque incluye los referentes culturales de las músicas a utilizar como repertorio en los anteriores, el papel de la música en los distintos contextos sociales, el universo musical actual etc., por lo que la audición será de nuevo el eje que vertebre este tipo de contenidos.

Para el cuarto curso (15-16 años):

El currículo propone: Audición y referentes musicales, La práctica musical y Música y tecnologías. El primero se relaciona directamente con el eje de la percepción y recoge al mismo tiempo, nuevos contenidos para profundizar en el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales, tanto del pasado como del presente. El segundo bloque se inserta en el eje de la expresión musical, favoreciendo la interpretación -ya sea vocal o instrumental-, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos para ser interpretados en el aula y la composición, así como la participación en proyectos musicales de diversa índole. El tercero incluye una serie de propuestas que permiten conocer y utilizar herramientas tecnológicas en actividades de audición y producción musical, que pueden llegar a formar parte de las actividades de ocio del alumno fuera del aula.

Esta organización de los contenidos en torno a bloques pretende presentarlos de forma coherente. Sin embargo, esto no significa que se deban priorizar unos sobre otros, ni que ninguno de ellos deba ser el punto de partida para el desarrollo de las clases. Entre los diferentes contenidos se establece una relación cíclica: unos enriquecen a otros, los promueven, desarrollan y consolidan.

Por otra parte, resulta interesante observar la evolución que han experimentado los contenidos propuestos en los diferentes currícula desde la primera ley educativa que regularizó la educación musical en la enseñanza obligatoria (LOGSE) hasta la actual (LOE),

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

ya que esto nos permitirá conocer los cambios producidos en la concepción de la educación musical, y en consecuencia, en las líneas maestras que deben vertebrar la materia de música.

Para ello se ha elaborado la siguiente tabla comparativa:

	LOGSE	LOE
PRIMER CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El lenguaje de la música. ▪ La voz en la música. ▪ Los instrumentos. ▪ La música en la cultura y la sociedad. 	No tiene carga horaria
SEGUNDO CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El lenguaje de la música. ▪ La voz en la música. ▪ Los instrumentos. ▪ La música en la cultura y la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha. ▪ Interpretación. ▪ Creación.
TERCER CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La expresión musical a través de la audición y de la interpretación. ▪ La música en la cultura y la sociedad. ▪ La música popular y su difusión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha. ▪ Interpretación. ▪ Creación. ▪ Contextos musicales.
CUARTO CURSO (optativa)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música, imagen y tecnología. ▪ Música popular urbana. ▪ La música española. ▪ La música popular en España. ▪ Músicas del mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición y referentes musicales. ▪ La práctica musical. ▪ Música y tecnologías.

Figura 11. Comparativa de los contenidos en las dos leyes educativas.

A continuación, se analizan de manera pormenorizada los contenidos que pertenecen a los distintos bloques estructurados ya por niveles, con el fin de obtener una visión de las estrategias metodológicas más adecuadas para abordarlos en las clases.

Para el segundo curso (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, p. 30571):

Bloque 1. Escucha.

- Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
- Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras y musicogramas.
- Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
- Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos.
- Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales.
- La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
- Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- El silencio en la audición.
- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.
- Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

Obviamente, todos los contenidos expuestos en este primer bloque van dirigidos a desarrollar en los alumnos capacidades perceptivas como la atención, la audición interior, la memoria comprensiva, etc., lo que les permitirá identificar los distintos elementos que intervienen en la construcción de una obra musical así como los géneros y estilos. Pero también se fomenta la utilización de los medios audiovisuales y las TIC como recursos para comprender la audición de diferentes manifestaciones musicales.

Bloque 2. Interpretación.

- La voz y la palabra como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical y práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.
- Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas.
- Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias, y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.
- Interpretación de canciones tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Interpretación de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.

Como ya se ha comentado anteriormente, no deja de ser significativo que para trabajar algunos de estos contenidos como por ejemplo el reconocimiento de los instrumentos musicales, de los diferentes timbres vocales, etc., también se hace necesaria la audición, pese a estar encuadrados en el bloque de Interpretación.

Bloque 3. Creación.

- La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical.
- Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.
- Sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales, a través del reconocimiento de los elementos creativos e innovadores de las mismas.
- Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.

Del mismo modo, determinados contenidos del bloque de Creación también requieren de la audición musical, como por ejemplo cuando lo que se pretende es desarrollar la sensibilidad estética en los alumnos frente a nuevas propuestas musicales, la improvisación como respuesta a distintos estímulos -tanto musicales como extramusicales- o la valoración de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical, etc.

Para el tercer curso (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, pp. 30572-30753):

Bloque 1. Escucha.

- Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.
- Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
- Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.
- Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluyendo las interpretaciones y composiciones realizadas en el aula.
- La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
- Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.
- Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

Éstos contenidos son prácticamente los mismos que para el primer curso. La diferencia entre ambos niveles gira en torno a la dificultad del repertorio a tratar, así como al grado de profundidad del análisis llevado a cabo por los alumnos de las diferentes obras escuchadas.

Bloque 2. Interpretación.

- Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación.
- Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación, dedicando especial atención al repertorio tradicional de la Comunitat Valenciana.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.
- Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención a la directora o director y a las otras u otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.
- Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento, e interpretación de un repertorio variado de danzas. Danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.
- Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.
- Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento y disfrute de la tarea común.

Al igual que ocurre con algunos contenidos del bloque de interpretación en el segundo curso, también en este nivel los hay que requieren de la educación auditiva para poder ser trabajados en el aula -como el aprendizaje de obras por imitación-, y algunos de manera muy directa, como por ejemplo el desarrollo de la audición interior.

Bloque 3. Creación.

- Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, acumulación, etcétera).
- Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

- Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación.
- Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.
- Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.
- Sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales, a través del reconocimiento de los elementos creativos e innovadores de las mismas.
- Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.

De nuevo se observa la incidencia de la audición en diversos contenidos articulados en torno a bloques destinados en principio al desarrollo de capacidades expresivas, como es el caso del desarrollo de la sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales a través del reconocimiento de los elementos creativos e innovadores de las mismas, o la valoración de los distintos medios de grabación sonora.

Bloque 4. Contextos musicales.

- Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas. Música tradicional de la Comunitat Valenciana.
- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
- Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.
- El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.
- La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico y publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y la polución sonora.

También algunos de estos contenidos requieren de la audición para ser trabajados en el aula, los cuales permiten acercar la educación musical a los intereses de los alumnos, reconociendo la pluralidad de estilos en la música actual, estudiando el papel que desempeña la música en los medios audiovisuales, etc.

Y finalmente para el cuarto curso (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, pp. 30574-30755):

Bloque 1. Audición y referentes musicales.

- La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.
- Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos, así como del patrimonio musical de España, especialmente de la Comunitat Valenciana: instrumentos y agrupaciones, repertorio de danzas y canciones tradicionales.
- Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación.
- La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales.
- La crítica como medio de información y valoración del hecho musical. Análisis de críticas musicales y uso de un vocabulario apropiado para la elaboración de críticas orales y escritas sobre la música escuchada.
- La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical.
- Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.
- Rigor en la utilización de un vocabulario adecuado para describir la música.

Los contenidos propuestos en este bloque profundizan en la educación auditiva de los alumnos de una manera considerable. Además, tratan de hacerles conscientes de la realidad sonora que les rodea, analizan el papel que juega la música en los medios de comunicación, así como el funcionamiento de la industria musical.

Bloque 2. La práctica musical.

- Práctica y aplicación de habilidades técnicas en grado creciente de complejidad y concertación con las otras partes del conjunto en la interpretación vocal e instrumental y en el movimiento y la danza. Danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas de oído y mediante la lectura de partituras con diversos tipos de notación, dedicando especial atención al repertorio tradicional de la Comunitat Valenciana.
- Utilización de diferentes técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.
- Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos.
- Ámbitos profesionales de la música. Identificación y descripción de las distintas facetas y especialidades en el trabajo de los músicos.
- Perseverancia en la práctica de habilidades técnicas que permitan mejorar la interpretación individual y en grupo y la creación musical.
- Interés por conocer las posibilidades que ofrece la música en los ámbitos personal y profesional.

También en este nivel encontramos contenidos que requieren de la escucha para ser trabajados en el aula, como la interpretación de obras aprendidas de oído, o la concertación con otros alumnos.

Bloque 3. Música y tecnologías.

- El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y software musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.
- Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales.
- Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.
- Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales.
- Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.

Finalmente, en este bloque aparecen contenidos como la utilización de los recursos de Internet y software musical para el entrenamiento auditivo, el análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales -cine, la televisión, los videojuegos, etc.-, o la sonorización de imágenes mediante la selección de músicas preexistentes, que dependen en su mayoría de la escucha para poder ser abordados.

4.3. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AUDITIVA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

La educación por competencias es un concepto innovador respecto a normativas anteriores. La legislación actual sigue de cerca las indicaciones que se señalan en el marco educativo propuesto por la Unión Europea, con el fin de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual.

Con ello se pretende transformar el concepto tradicional de enseñanza fundamentado en la adquisición de conocimientos, en otro modelo de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones en la vida. Como afirma Parcerisa con respecto a la utilización de las competencias como referente para a práctica educativa: “La preocupación por formar en

competencias responde a la necesidad de que el sistema educativo dé respuestas adecuadas a una realidad social muy distinta de la de apenas hace algunos años” (2007, p. 7).

De esta manera, el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria dice (BOE, viernes 5 de enero de 2007, núm. 5, p. 685):

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y por último, orientar las enseñanzas, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible (...) no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El concepto de competencia abarca una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares (Alsina, 2007). Se puede definir como la capacidad de un sujeto de aplicar en el momento más idóneo la estrategia o conocimiento más oportuno (Salinas, B. y Sotillas, C., 2005, p. 45). No sólo implica el dominio del conocimiento o de estrategias o procedimientos, sino también la capacidad o habilidad de saber cómo utilizarlo -y por qué utilizarlo- en el momento más adecuado, esto es, en situaciones diferentes. Las competencias pueden tener un carácter social -habilidad social-, académico-cultural y profesional.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Giráldez por su parte, define las competencias clave, fundamentales o básicas como “aquellas competencias necesarias y útiles para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto” aclarando que el término alude “más que al cúmulo de conocimientos que puedan adquirirse, a la capacidad de utilizar los conocimientos para actuar de un modo eficaz en un contexto determinado” (2007, p. 51).

La educación por competencias pretende que los jóvenes se sientan realizados a nivel personal, ejerzan la ciudadanía activa, se incorporen a la vida adulta satisfactoriamente y sean capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Competente es quien sabe utilizar sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal como social.

Como elementos integrantes del currículo, las competencias vienen determinadas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre y deben haber sido alcanzadas por los alumnos al acabar la enseñanza obligatoria -desde su ingreso en la Educación Primaria hasta finalizar la Educación secundaria Obligatoria-, siendo éstas (BOE, viernes 5 de enero de 2007, núm. 5, p. 686):

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia en autonomía e iniciativa personal.

Por lo que respecta a la contribución de la educación auditiva a la adquisición de dichas competencias, tal como aparece reflejado en el Decreto que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562, pp. 30567), se observa una relación más directa con la competencia cultural y artística en todos los indicadores que la configuran, fomentando la capacidad de apreciar,

comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones musicales a través de audiciones de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos.

A través de la toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, la audición musical favorece la comprensión y el conocimiento de diferentes culturas, ofreciendo elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, permitiéndoles establecer conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada una de las obras.

Pero en dicho decreto (DOGV, martes 24 de julio, de 2007, núm. 5562) se argumenta también que la educación auditiva contribuye de forma activa al desarrollo de las otras competencias, como la de aprender a aprender, potenciando capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del análisis.

Por una parte, la audición musical requiere de una escucha reiterada para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos y “apropiarse” de la misma. Por otra, todo entrenamiento auditivo necesita de la toma de conciencia de las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje y la gestión y el control eficaz de los propios procesos.

Respecto a la competencia en comunicación lingüística, la educación auditiva favorece la adquisición y uso de un vocabulario musical básico y enriquece los intercambios comunicativos. También ayuda a integrar el lenguaje musical y el lenguaje verbal, y a valorar el enriquecimiento de dicha interacción, pues propone poner en palabras las sensaciones auditivas.

Desde el punto de vista de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la audición contribuye a la mejora de la calidad del medio ambiente identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables.

En cuanto a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, la educación auditiva potencia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como un medio de información y de producción del conocimiento, desarrollando la adquisición de un criterio reflexivo y crítico para el uso y la validación de la información musical disponible en la red.

Importante es también la contribución de la audición musical a la adquisición de la competencia en autonomía e iniciativa personal, ya que ésta ayuda a desarrollar la capacidad de identificar las propias emociones en relación a diferentes hechos musicales escuchados, y capacita al alumno para reconocer y expresar la emoción que produce una determinada música. Esto favorece la toma de decisiones en relación a la elección de la música que se va a escuchar en cada situación.

Con respecto a la competencia social y ciudadana, la educación auditiva beneficia la comprensión de la realidad social actual, permitiendo establecer un criterio propio y adaptado a las normas sociales sobre el uso de la música, incluyendo el conocimiento sobre la contaminación acústica.

Así pues, como se ha podido comprobar, la educación musical puede contribuir a la adquisición de la totalidad de las competencias básicas que establece la legislación educativa. Sin embargo, Giráldez señala que la educación musical por sí misma no contribuirá directamente al desarrollo de las mismas, ya que para lograrlo considera necesario “adaptar los planteamientos metodológicos, los recursos didácticos y otras medidas organizativas y funcionales atendiendo a los requerimientos del nuevo currículo. Estas adaptaciones, como veremos a continuación, tendrán características específicas según se trate de contribuir a una u otra competencia” (2007, p. 52).

En este sentido, Cremades afirma que “lo que se pretende con las competencias es acabar con el gran abismo existente entre teoría y la práctica, o la poca aplicabilidad de los saberes adquiridos” (2008, p. 2), por lo que apuesta por el *pragmatismo* como línea de pensamiento para la educación musical.

4.4. CONCLUSIONES.

El análisis realizado tenía como finalidad observar la presencia y el tratamiento dado a la educación auditiva en el currículo establecido para la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria. Si se tiene en cuenta que el currículo responde a un supuesto de aquello que demanda la sociedad, la información obtenida proporcionará una idea de la importancia que ésta le otorga al “saber escuchar”.

Es un hecho incuestionable, como se ha podido constatar, que la presencia de la audición musical ha sido una constante en los diferentes currícula desde que en 1990, con la llegada de la LOGSE, se regularizara la educación musical en el sistema educativo español; presencia que se ha visto incrementada, o concretada, por medio de los diferentes textos legislativos, en el actual marco curricular.

El estudio del currículo establecido por la Ley Orgánica de Educación ha puesto de manifiesto muchas de las situaciones educativas en las que una educación auditiva bien planteada puede contribuir a la adquisición por parte de los alumnos de las diferentes competencias básicas, superando la tendencia a relacionar la educación musical únicamente con la competencia cultural y artística.

En este sentido, autores como Gardner (1993) o Goleman (2005) han relacionado la inteligencia musical con otras competencias intelectuales y, como afirman Balsera y Gallego (2010, pp. 20-21):

Muchos investigadores han subrayado la relación entre la música y el lenguaje del cuerpo. El hecho de que las habilidades musicales se encuentren lateralizadas en el hemisferio derecho ha sugerido que algunas de estas aptitudes puedan tener relación con las capacidades espaciales [...] Muchos músicos como Leonard Berstein han establecido conexiones entre la música y el lenguaje, y han intentado aplicar el análisis de la estructura generativa del mismo a la percepción y creaciones musicales. Pero la inteligencia que para el gran público está más estrechamente relacionada con la música es sin duda la inteligencia matemática.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Por otra parte, del análisis realizado a los objetivos específicos de la materia de música se desprende que la necesidad de saber escuchar está presente en la práctica totalidad de los mismos, pues como ya se ha comentado, la música es, ante todo, sonido, por lo que se hace innecesario tratar de poner en evidencia la importancia de la audición en el proceso de la formación musical de los alumnos.

Los bloques de contenidos propuestos en los diferentes niveles presentan una secuenciación en la que se puede observar cómo a medida que se va avanzando en la etapa y las capacidades cognitivas del alumnado van ampliándose, se va incrementando la necesidad de utilizar la audición como recurso didáctico.

Así, la introducción en el tercer curso del bloque de Contextos musicales conlleva la necesidad de utilizar audiciones en las clases que ejemplifiquen dichos contextos, para lo cual el alumno debe de aprender a escuchar, con el fin de que pueda entenderlas, siendo ese saber escuchar, lo que potencian los contenidos propuestos en el bloque de Escucha, que se trabaja tanto en segundo como en tercero.

Cabe resaltar además, la conveniencia de incluir la audición en los procedimientos didácticos a utilizar para abordar los contenidos pertenecientes a los otros bloques, tanto en lo que se refiere a la Interpretación como a la Creación, como por ejemplo cuando se plantea de necesidad de identificar los elementos que intervienen en la construcción de una obra musical a través de la audición, cuando lo que se pretende es desarrollar en el alumno la sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales, a través del reconocimiento de los elementos creativos e innovadores de las mismas.

Estos contenidos se ven prolongados y ampliados en el cuarto curso, en el que el bloque de Audición y referentes musicales trata de establecer una conexión entre la música que les proponemos en las aulas y la que los alumnos escuchan fuera de ellas -lo que redundaría en un aprendizaje realmente significativo-. Además, el bloque de Música y tecnologías fomenta el análisis de las funciones de la música en las distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.

Así pues, se pone de manifiesto que la educación auditiva aparece en todos los niveles en los que se imparte la materia de música a lo largo de la etapa, tanto directamente a través de los bloques de contenidos específicos, como de manera transversal en relación con los contenidos pertenecientes a los otros bloques, aumentando además su presencia a medida que se avanza en la edad de los alumnos.

Esta presencia de la audición musical en el currículo debería verse reflejada en los materiales curriculares que utilizan los profesores para llevar a cabo la labor docente. Si se recuerda la idea inicial de que el currículo pretende dar respuestas a aquello que demanda la sociedad, educar a los alumnos en la cultura de la escucha debería ser uno de los pilares fundamentales sobre los que diseñar las líneas metodológicas de la educación musical en la actualidad.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Capítulo 5.

Estudio de incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música de la Educación Secundaria Obligatoria.

En este capítulo se pretende conocer la incidencia que tiene la audición musical en la práctica docente del profesorado de música en la provincia de Valencia, investigando tanto los conocimientos sobre la didáctica de la audición, como sus opiniones y actitudes frente a la misma. Por otra parte, también se quiere averiguar el uso que hacen los docentes del libro de texto, los criterios que adoptan para su elección entre las distintas posibilidades editoriales así como la opinión que les merecen. El primer apartado describe la metodología y el diseño del estudio y el segundo, los resultados obtenidos.

5.1. METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO.

Este estudio se tipifica como una evaluación de necesidades referida al ámbito de la audición musical y su didáctica. El propósito es sistematizar la información obtenida para poder confrontarla posteriormente con la conseguida mediante el análisis del tratamiento curricular que se le da a la audición musical en los libros de texto.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, se ha optado por una estrategia de complementación, que combina métodos de orientación cuantitativa -para describir las variables de interés y hacer las comparaciones necesarias- y métodos de orientación cualitativa -para profundizar y completar la información cuantitativa obtenida-.

Así, desde el punto de vista metodológico y de acuerdo con este planteamiento, se pueden diferenciar las siguientes fases en el estudio:

- Fase exploratoria-documental.
 - Revisión de la información relativa al tema.
 - Delimitación de las dimensiones y variables del estudio.

- Fase descriptiva-analítica.
 - Elaboración del instrumento para la recogida de información de los profesores (cuestionario).
 - Identificación de la muestra.
 - Confección de la base de datos.
 - Análisis e interpretación de los datos obtenidos.
- Fase evaluativa.
 - Valoración de los resultados.
 - Elaboración de las conclusiones.

De esta manera, se ha llevado a cabo un diseño preordenado, en el que se detallan los elementos más importantes del proceso que se va a realizar -los objetivos planteados, el procedimiento para la selección de la muestra, la confección de la bases de datos, etc.-, sin renunciar por ello a la flexibilidad que el uso de estrategias complementarias posibilita, permitiendo obtener información valiosa que puede ser útil para reconducir el diseño inicial si fuera necesario.

Finalmente, sobre el procedimiento seguido para contrastar la información recabada y darle credibilidad y objetividad a nuestras valoraciones, cabe señalar que se trata de un diseño que utiliza la comparación, empleando sistemas de control basados en análisis estadísticos de los datos, y en la categorización, análisis y contraste de la información cualitativa recogida.

5.1.1. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Como ya se ha dicho anteriormente, se ha optado por conjugar información cuantitativa y cualitativa para llevar a cabo el estudio de incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música. La utilización complementaria de ambos tipos de información permitirá, por una parte, realizar una valoración de los conocimientos de los profesores sobre la didáctica de la audición, y por otra, conocer la realidad sobre la utilización de la audición en sus clases, el uso que hacen de los libros de texto, la opiniones que les merecen, las editoriales más utilizadas, etc.

Así, se ha elaborado el Cuestionario para valorar la Actitud y el Conocimiento del Profesorado de Música de Secundaria de la Provincia de Valencia sobre la Audición Musical y su aplicación en el Aula¹⁸, el cual se ha diseñado siguiendo unos criterios básicos como la sencillez, precisión y concreción de los ítems que lo componen, así como la discreción y preservación del anonimato en el manejo de la información recabada.

La primera versión del cuestionario fue revisada por profesionales expertos procedentes de diversos ámbitos educativos -inspección educativa, docencia en conservatorio superior, docencia universitaria y un experto en evaluación de programas-, la cual fue rectificada después, teniendo en cuenta sus aportaciones y sugerencias. De este modo, se han modificado los aspectos necesarios, matizando la redacción y expresión de las preguntas y redistribuyendo el orden de los ítems.

Las variables de información y clasificación de este estudio son las que permiten la estructuración del cuestionario configurando los distintos ítems. En el Anexo 2 se incluyen pormenorizadamente la categorización de las mismas, donde aparece el orden de la variable en el cuestionario; el nombre que se le ha dado en la configuración de la base de datos; la etiqueta que explicita la variable de la que se trata y los valores y categorías asignados a cada una de ellas. Las variables de clasificación del cuestionario son:

- 1) Centro de trabajo actual.
- 2) Localidad.
- 3) Niveles en los que se imparte docencia.
- 4) Edad.
- 5) Sexo.
- 6) Años de docencia en la especialidad.
- 7) Lugar de nacimiento.
- 8) Estudios realizados.
- 9) Pertenencia a alguna agrupación musical, y en su caso:
- 10) Tipo de agrupación a la que se pertenece.

¹⁸ Dicho cuestionario se incluye en el Anexo 1.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Por lo que se refiere a su estructura, éste se compone de un cuadro inicial que contiene las variables de clasificación las cuales permiten una primera clasificación de la muestra, al que le siguen dos dimensiones relativas a la educación auditiva en la enseñanza secundaria y la audición musical en los libros de texto, con un total de 51 ítems que recogen información relativa a las diversas variables del estudio:

DIMENSIONES	NOMBRE	ÍTEMS
Variables de clasificación	Centro de trabajo actual, localidad, nivel en el que imparte docencia, edad, sexo, años de docencia en la especialidad, lugar de nacimiento, estudios realizados y pertenencia a alguna agrupación musical	10 (1-10)
Dimensión A	La educación auditiva en la enseñanza secundaria	26 (11-36)
Dimensión B	La audición musical en los libros de texto	15 (37-51)
Total		51

Figura 12: Estructura del Cuestionario para valorar la Actitud y el Conocimiento del Profesorado de Música de Secundaria de la Provincia de Valencia sobre la Audición Musical y su aplicación en el Aula.

- La dimensión A (de 26 ítems) contiene preguntas sobre la educación auditiva y el trabajo del profesor en el aula de secundaria, incluyendo preguntas de consideración general sobre su tratamiento didáctico y preguntas de opinión sobre sus posibilidades.
- La dimensión B (de 15 ítems) matiza y concreta el tratamiento dado a la audición en los libros de texto con preguntas de opinión sobre los mismos.

Respecto a la tipología y caracterización de las preguntas, el cuestionario contiene preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas.

Las preguntas cerradas generan distintas posibilidades de respuestas, como son las respuestas excluyentes -respuestas dicotómicas afirmativas o negativas, de grado de importancia-, o aquellas que tienen varias opciones de respuesta en las que se puede señalar más de una alternativa. Se ha optado por las preguntas dicotómicas, porque requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, son sencillas de contestar, y mantienen atento al sujeto en el tema. Se utilizaron escalas de tipo Likert en muchos de sus ítems, pues a través de ellas se puede conseguir la reacción favorable o desfavorable, positiva o negativa, sin olvidar que se está midiendo, entre otras cosas, sus actitudes ante la audición musical.

Las preguntas semiabiertas se derivan directamente de las anteriores, cuando se contempla la posibilidad de añadir alternativas no incluidas en el cuestionario para enriquecer el análisis.

Con las preguntas abiertas se pretende que puedan opinar libremente sobre lo que se les demanda, e incluir la información que deseen sobre sus situaciones personales. Estas preguntas, además, les permiten matizar las respuestas cerradas y añadir nuevas perspectivas sobre el tema tratado.

5.1.2. POBLACIONES Y MUESTRAS.

Las técnicas de muestreo que se utilizan en investigación permiten determinar la parte de la realidad estudiada -población- que debe examinarse con objeto de hacer inferencias sobre dicha población. Se trata de obtener una muestra adecuada que permita lograr una versión simplificada de la población y que reproduzca sus rasgos básicos con la precisión fijada.

La población de referencia para el cuestionario está constituida por el conjunto de profesores de música de enseñanza secundaria de la provincia de Valencia. La siguiente fórmula permite calcular el tamaño de la muestra para poblaciones finitas:

$$n = Z_{\alpha}^2 \frac{N \cdot p \cdot q}{i^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

En esta fórmula:

- La n es el tamaño que necesita tener la muestra, conociendo el tamaño de la población N , la cual es de 216 profesores ($N = 216$) de un total de 172 centros.
- La Z es el valor correspondiente a la distribución de Gauss 1,96 para $\alpha = 0,05$ si trabajamos con un nivel de confianza $(1 - \alpha)$ del 95%. El nivel de confianza es la probabilidad de que la estimación efectuada se ajuste a la realidad. Es la probabilidad de que el intervalo construido en torno al estadístico capte el verdadero valor del parámetro.
- La p es la variabilidad del parámetro a estimar que generalmente se obtiene de estudios previos o piloto, pero que cuando se desconoce, como en este caso, se aplica la opción más desfavorable posible ($p = 0,5$), que hace mayor el tamaño muestral. La $q = 1 - p$, siendo también en este caso $q = 0,5$.
- La i es el error que está previsto cometer y nos indica la amplitud del intervalo de confianza entre muestra y muestra. Este error mide la variabilidad de muestras diferentes obtenidas a partir de la misma población.

Si se trabaja con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, el tamaño que precisa la muestra de los profesores de Enseñanza Secundaria de los Institutos de la provincia de Valencia para ser representativa de la población de referencia -es decir, 216- es de 129.

$$n = 129$$

Se envió el cuestionario a toda la población, y la muestra generadora de datos resultó de 137 profesores de música, por lo que los resultados de esta investigación se derivan de una muestra muy significativa y representativa de la población. Los niveles de significación de las asociaciones relevantes entre variables se han señalado con asteriscos (* al 95%, ** al 99% y *** al 99,9%).

5.1.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.

Los análisis a efectuar con la información procedente del cuestionario pueden clasificarse principalmente en tres categorías:

- a) Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en los cuestionarios -frecuencias, porcentajes, medias-.
- b) Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas -tablas de contingencia, Correlación de Pearson, Tau_b de Kendall, Rho de Spearman, comparación de medias-.
- c) Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas de los cuestionarios.

Los procedimientos para constatar la información recabada implican la utilización de sistemas de control basados en análisis estadísticos, empleando el paquete estadístico SPSS versión 18 y, en el análisis y contraste de la información cualitativa.

5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

Una vez expuesto el propósito del estudio, la metodología de la investigación y el diseño del mismo, se presenta a continuación el análisis de los datos obtenidos de los profesores de música a través del cuestionario.

En algunos casos, para ejemplificar los argumentos, se incluyen las aportaciones de los profesores sobre las respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario. En la descripción de los resultados obtenidos se ha optado por representar gráficamente la información más sobresaliente de cada ítem para facilitar su comprensión al lector. La relación de tablas de frecuencias y de contingencias que fundamentan este análisis está incluida en el Anexo 3.

A) CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.

A continuación se destacan los rasgos más significativos del profesorado de música encuestado, que imparte docencia en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia:

1. **Centro de trabajo actual.** La muestra está compuesta por un total de 137 profesores que desempeñan su labor docente en un total de 87 centros distintos de la provincia de Valencia.
2. **Localidad.** Los centros a los que se ha aludido anteriormente pertenecen a un total de 64 localidades diferentes.
3. **Nivel en el que imparten docencia.** Los niveles en los que los profesores imparten docencia son mayoritariamente los dos ciclos de la ESO -un total de 96, que representan un 70%-, lo que sumado a los 20 que lo hacen solo en el segundo ciclo -14,5%- supone un 84,5% del total. El número de maestros adscritos a un IES y que desempeñan su labor en el primer ciclo de la ESO es de 20 -14,5%-. Este dato será tenido en cuenta posteriormente, ya que puede ser interesante contrastar la información obtenida de este colectivo en determinadas cuestiones, para comprobar si ésta difiere de la obtenida por el de profesores de secundaria, dadas las diferencias en su formación musical:

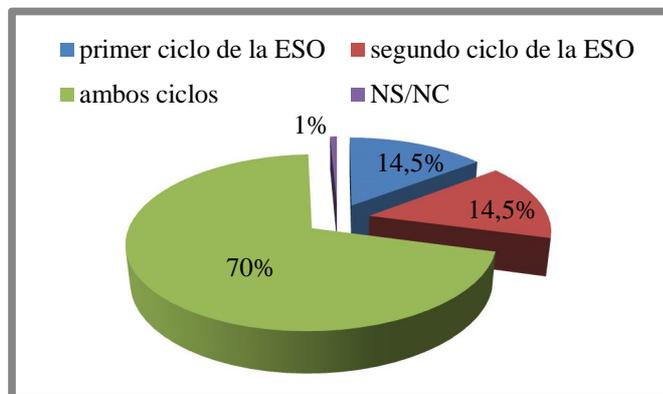


Figura 13. Nivel en el que imparte docencia el profesorado encuestado.

4. **Edad.** El 46,7% de los profesores tienen entre 41 y 50 años, a lo que le sigue el 37,9% que tienen entre 30 y 40. Tan solo el 10,2% de docentes tienen entre 51 y 60 años. El porcentaje de menores de 30 años no es significativo, pues solamente representa un 0,7%, por debajo del 4,3% de encuestados que no contestaron a la pregunta:

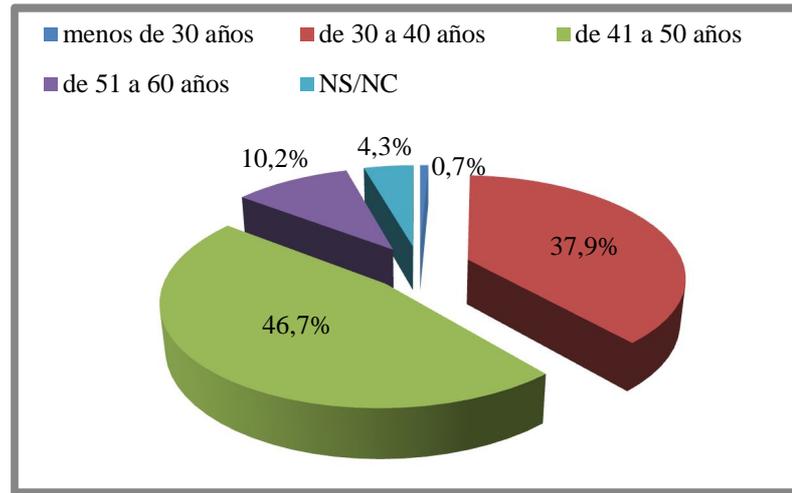


Figura 14. Edad del profesorado encuestado.

5. **Sexo.** La mayor parte de los encuestados (89) son varones, lo que representa un 64,9% del total de la muestra, mientras que las mujeres (42) representan un 30,6%. El 4,3% del NS/NC corresponde a 6 profesores que no completaron esa parte de la caracterización del cuestionario:

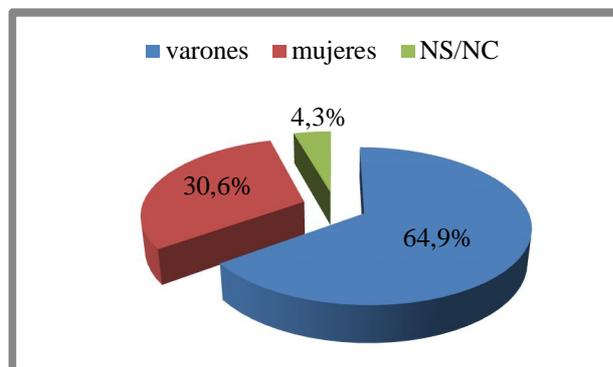


Figura 15. Sexo del profesorado encuestado.

6. **Años de docencia en la especialidad.** Por lo que respecta a la experiencia docente del profesorado, el porcentaje más elevado (47,4%) corresponde a 65 profesores que llevan entre 13 y 18 años de docencia, seguido de los 39 que oscilan entre 7 y 12 (28,4%). Les siguen los 21 que contemplan entre 19 y 24 años (15,3%), 7 con menos de 6 años de experiencia (5,1%), y finalmente 3 con 25 años o más (2,1%). Estos datos revelan una experiencia más que considerable de los profesores que forman parte de la muestra, lo que le confiere a la información obtenida un valor añadido:

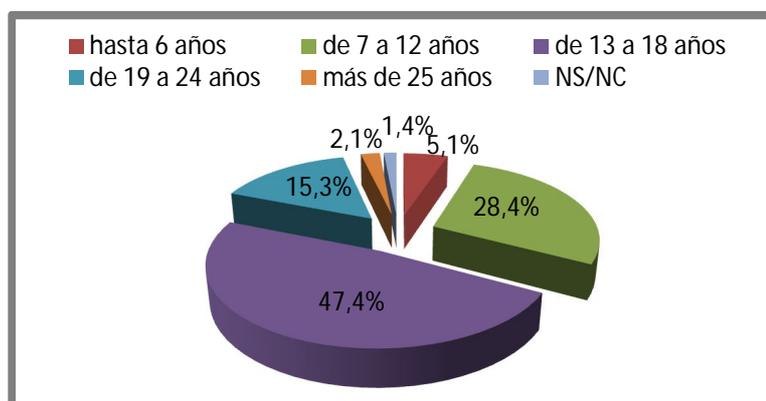


Figura 16. Experiencia docente.

7. **Lugar de nacimiento.** La inmensa mayoría (123) son nacidos en la provincia de Valencia, lo que representa un 89,7% del total. Este dato demuestra la estabilidad del profesorado de música que ejerce la docencia en esta provincia, lo cual puede considerarse positivo, ya que facilita la continuidad metodológica en las aulas. El resto se divide entre profesores nacidos en Alicante (1,4%), Castellón (2,9%) y docentes nacidos fuera de la Comunidad (5,1%):

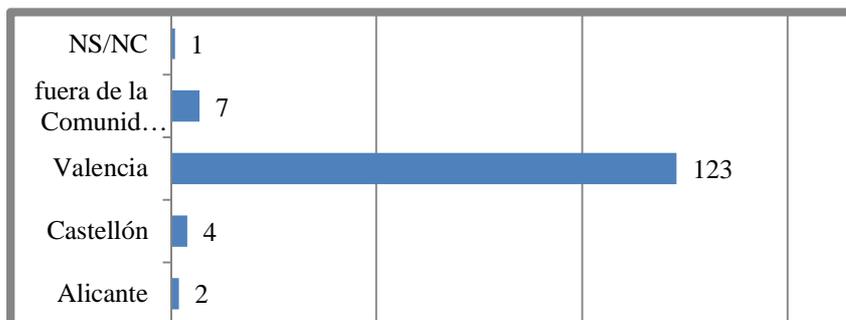


Figura 17. Lugar de nacimiento.

8. **Estudios realizados.** En relación a los estudios realizados por los profesores, se ha querido conocer cuál es su formación musical con el fin de analizar si ésta repercute en la manera de concebir la educación musical. Así, por una parte, se ha tratado de diferenciar entre los profesores que tienen una formación musical superior y los que no; y por otra, entre aquellos que habiendo realizado estudios superiores en el conservatorio, lo han hecho en una especialidad instrumental y los que lo han hecho en otras especialidades -pedagogía, musicología, etc.-. Además, también se han contemplado los casos de aquellos que tienen dos o más titulaciones, siendo los resultados obtenidos los siguientes:

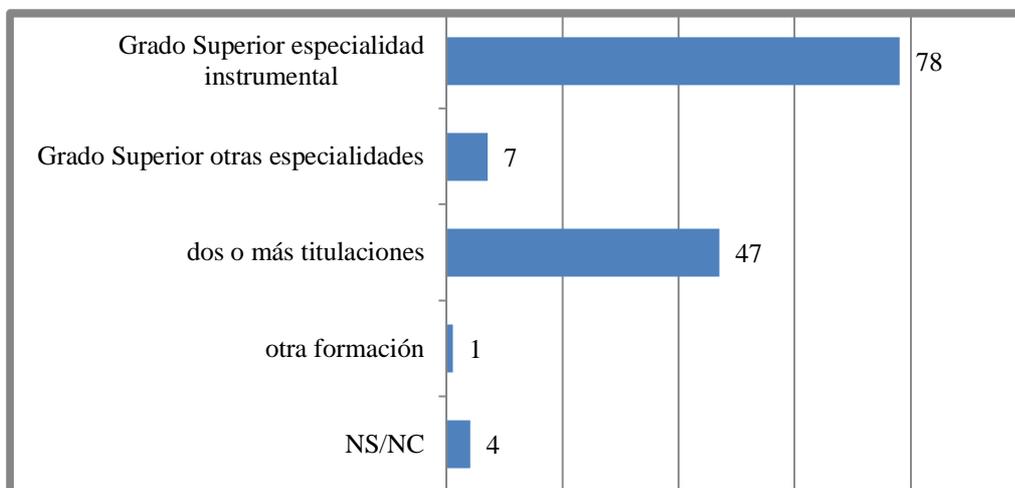


Figura18. Estudios realizados.

Como se puede observar, el 62% de los profesores han cursado estudios superiores de música en el conservatorio, de los cuales 78 -el 56,9%- lo han hecho en una especialidad instrumental, y tan solo 7 -5,1%- en una especialidad no instrumental, -pedagogía musical y composición-.

Por otra parte, 47 de los encuestados (34,3%) han cursado dos o más titulaciones. No obstante, cabe señalar que la formación musical adquirida por estos docentes no siempre es de carácter superior, ya que 26 de ellos tienen una formación musical de grado medio -los cuales han cursado mayoritariamente Magisterio-.

Los otros 21 con dos o más titulaciones y que tienen una formación musical de grado superior han cursado las Licenciaturas de Historia y Ciencias de la Música y la de Historia del Arte.

9. **Pertenencia a algún tipo de agrupación musical.** Sobre la pertenencia -o no- de los profesores a algún tipo de agrupación musical, se confirma que una amplia mayoría -el 65,6%- sigue formando parte de alguna en la actualidad, frente al 33,5% que ya no lo hace:

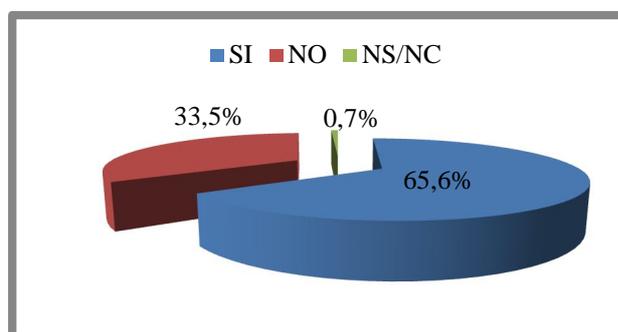


Figura 19: Pertenencia a algún tipo de agrupación musical.

10. **Tipo de agrupación musical a la que pertenece.** La naturaleza de estas agrupaciones musicales es muy diversa, destacando el porcentaje de aquellos que siguen vinculados a las bandas de música -un total de 62, que representa un 45,2%, lo cual entra dentro de la normalidad en una comunidad tan rica en bandas como la valenciana-:

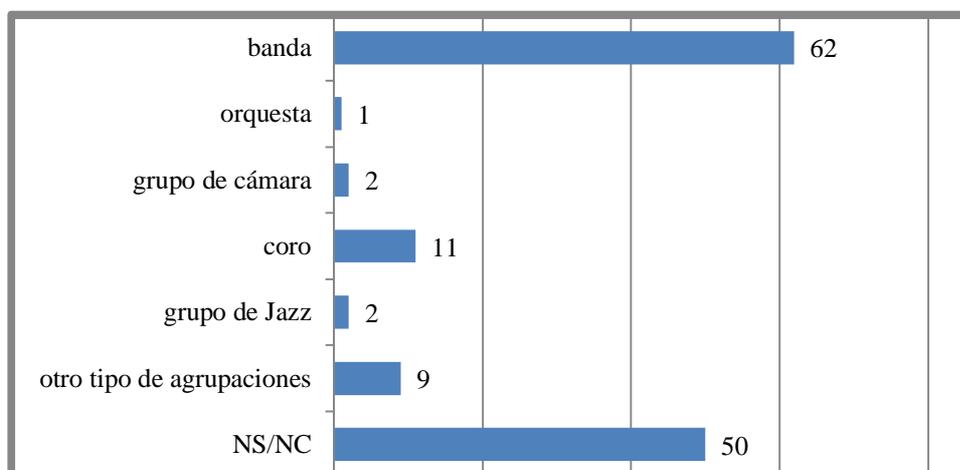


Figura 20: Tipo de agrupaciones musicales.

El resto aparece repartido entre agrupaciones corales (8%), grupos de cámara (1,4%) y grupos de jazz (1,4%). También cabe mencionar la pertenencia de 6 profesores al grupo musical ProESO¹⁹, contabilizados en el apartado de otro tipo de agrupaciones.

B) LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

En este apartado se sintetizan los aspectos más relevantes a tener en cuenta respecto a la actitud y el conocimiento de los docentes sobre la educación auditiva en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y su aplicación en el aula -la Dimensión B del cuestionario-.

11. Línea maestra que debería vertebrar la materia de música en la ESO. Se les pidió que valoraran en una escala de 1 al 4 -en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo-, cuatro enfoques distintos para vertebrar la materia de música en la enseñanza secundaria como son la interpretación musical, la historia de la música, la audición musical u otras posibilidades.

La valoración para la interpretación vocal/instrumental fue la siguiente:

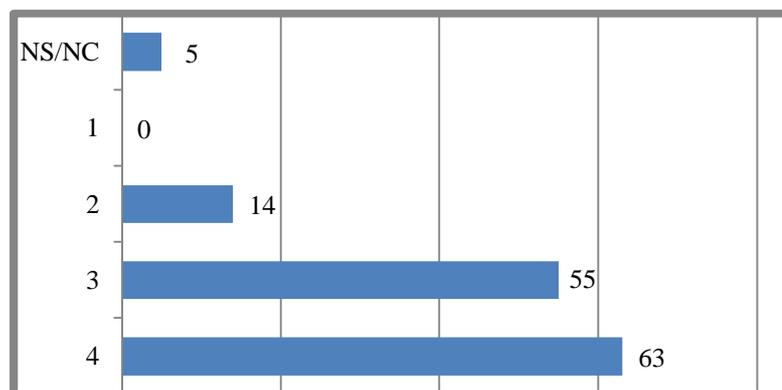


Figura 21. Valoración sobre la interpretación musical.

¹⁹ ProESO es una agrupación musical creada en 2009 formada por profesorado de música de la enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana, entre cuyos objetivos destacar el de difundir, mediante la realización de conciertos, el patrimonio socio-cultural que supone el fenómeno bandístico en la Comunidad así como dar a conocer obras de compositores valencianos. Para más información se puede consultar la dirección www.proeso.org

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

En cuanto a la historia de la música:

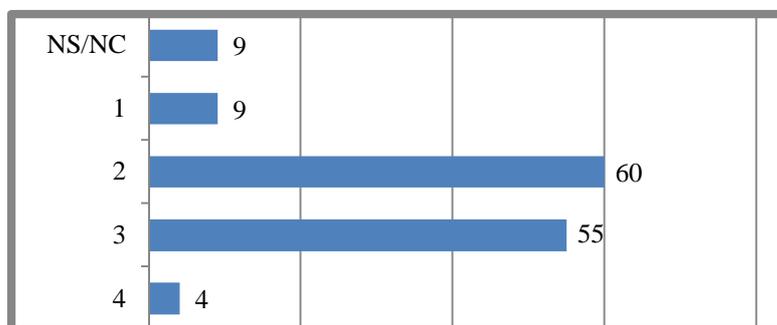


Figura 22. Valoración sobre la historia de la música.

Y sobre la audición musical:

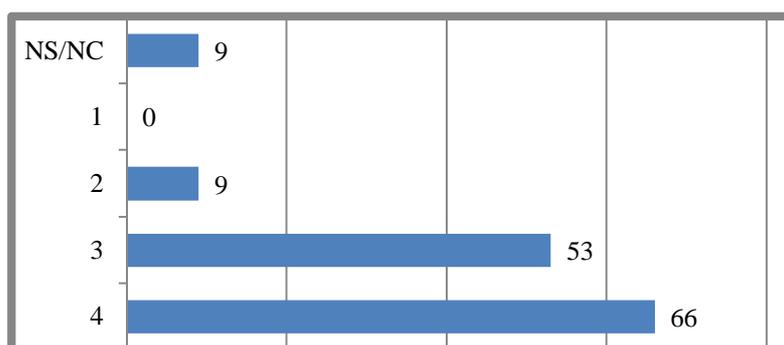


Figura 23. Valoración sobre la audición musical.

Como se puede observar, la audición y la interpretación son consideradas por los profesores los dos grandes ejes en torno a los que articular la educación musical.

El número de profesores que se muestran “totalmente de acuerdo” con la audición musical es de 66 (48,1%), mientras que los que se pronuncian por la interpretación musical son 63 (45,9%). Además, si se suman las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” la audición musical -con 119 docentes- alcanza un 86,8%, y la interpretación musical -con 118- el 86,1%. Por el contrario, el porcentaje de los que dicen estar en desacuerdo es de 9 (6,5%) para la audición musical y 14 (10,2%) para la práctica interpretativa.

Sin embargo, el número de docentes que se han mostrado “totalmente de acuerdo” en que sea la historia de la música el eje que vertebre la enseñanza de esta materia en la educación secundaria es de 4 -lo que apenas representa un 2,9%-, mientras que si se suman los que se pronuncian “totalmente en desacuerdo” (9) y “en desacuerdo” (60) alcanzan un 50,3%.

En lo que respecta a otros enfoques, si bien la mayoría de profesores (el 64,9%) no han añadido nada al respecto, los que sí han contestado este apartado se han decantado por la utilización de los medios audiovisuales y el uso de las TIC como la línea maestra que debe vertebrar las clases de música en la ESO.

No obstante, cabe añadir que los medios audiovisuales y las TIC son en realidad mediadores didácticos, los cuales pueden llegar a ser muy útiles para la educación musical actual, pero no constituyen un fin en sí mismos. Su utilización puede contribuir a diseñar planteamientos didácticos muy enriquecedores que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, pero el eje vertebrador de la materia debe ser la propia música.

Por otra parte, la experiencia docente es una variable que establece algunas diferencias en la consideración de un enfoque u otro para la materia de música en la ESO, siendo la audición musical la práctica más valorada a medida que se avanza en el número de años de docencia. De los cinco tramos establecidos en el cuestionario (Tabla nº 6), a partir de los 13 años de experiencia docente la audición es en lo que se muestran “totalmente de acuerdo” un mayor número de profesores.

Coincide además que esos mismos profesores suponen el 75% de los que se muestran “en desacuerdo” con que sea la historia de la música esa línea maestra para la enseñanza de la música en la ESO.

También llama la atención algunos de los datos obtenidos al relacionar su opinión al respecto con la formación musical recibida.

Aunque entra dentro de lo esperado que de los 7 docentes formados en un Grado Superior de una especialidad no instrumental, 6 se muestren “totalmente de acuerdo” con la audición musical, y 1 con la interpretación, tal vez no lo sea tanto el hecho de que de los 78 profesores formados en un Grado Superior de una especialidad instrumental, 41 se muestren “totalmente de acuerdo” con la audición musical (Tabla nº 13.2), y 33 lo hagan con la interpretación (Tabla nº 11.2).

12. Contribución de la educación auditiva al desarrollo de las competencias básicas.

Preguntados los docentes sobre si la educación auditiva contribuye a desarrollar en los alumnos las competencias básicas que estos deben haber consolidado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, el 29,1% se mostraron “de acuerdo”, y el 65,6% “totalmente de acuerdo”, lo que supone prácticamente unanimidad al respecto (94,8%):

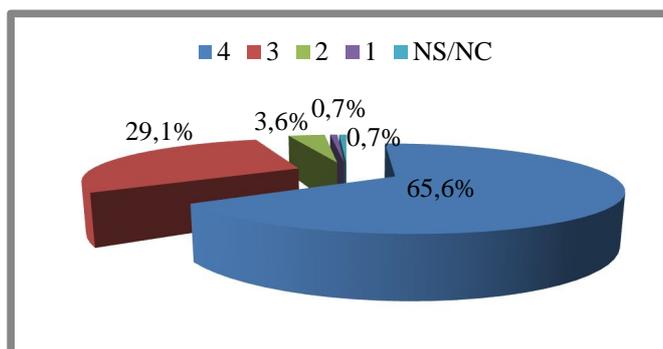


Figura 24: Contribución de la audición al desarrollo de las competencias básicas.

13. **Desarrollo de capacidades en las diversas corrientes pedagógicas.** Con el fin de adentrarnos en cuestiones relacionadas con la didáctica de la audición musical, se les preguntó si en su opinión las diversas corrientes pedagógico-musicales que conocen prestan la misma atención al desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas, a lo que un 20,4% se manifestaron “totalmente en desacuerdo” y un 45,2% “en desacuerdo”. Esto supone que un 65,6% de los docentes entiende que cada método o modelo desarrolla más unas facetas de la educación musical que otras. Tan solo un 5,1% de los docentes se manifestó “totalmente de acuerdo” con la afirmación.

Esta es una información muy relevante, ya que implica que la adopción de un modelo didáctico u otro será determinante para desarrollar en los alumnos unas capacidades u otras:

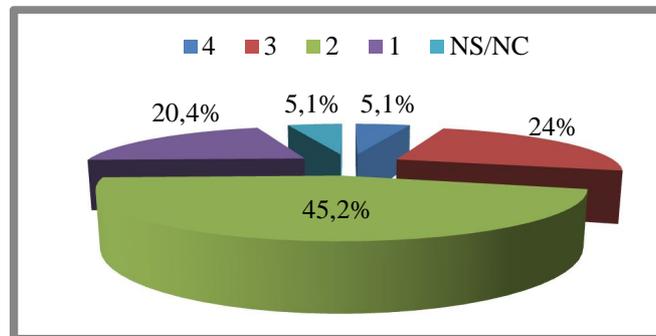


Figura 25: Desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas en las distintas corrientes pedagógico-musicales.

14. Vinculación del modelo didáctico con las diferentes etapas del desarrollo cognitivo del alumno. Seguidamente se les preguntó si el modelo didáctico a utilizar para trabajar la audición musical en el aula debe ir asociado a las diferentes etapas o niveles de desarrollo cognitivo del alumno, a lo que los profesores se pronunciaron a favor prácticamente por unanimidad (la suma de los que se muestran “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” alcanza un 97%). De esto se desprende la necesidad de incorporar a la didáctica de la audición las aportaciones pertinentes desde el ámbito de la psicología de la música y la cognición musical estudiados en el marco teórico:

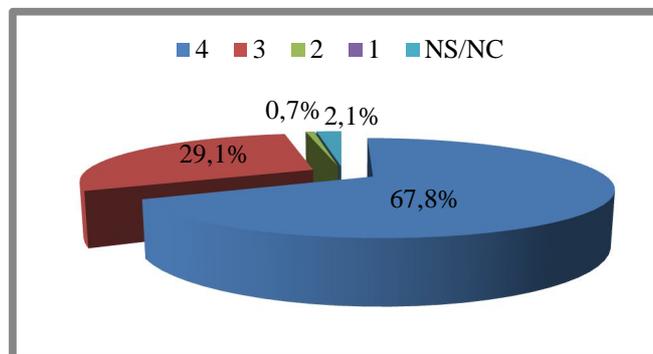


Figura 26: Vinculación del modelo didáctico para la audición musical asociado a las etapas de desarrollo cognitivo del alumno.

15. Planteamiento individual de las actividades de audición. Las dos preguntas siguientes -15 y 16- se hicieron con el fin de conocer la manera que tienen los docentes de plantear las actividades de audición: a nivel individual -potenciando la escucha analítica por parte del alumno- o a nivel grupal -donde el análisis va surgiendo entre todos-. Así, el planteamiento a nivel individual de las actividades de audición obtuvo los siguientes resultados:

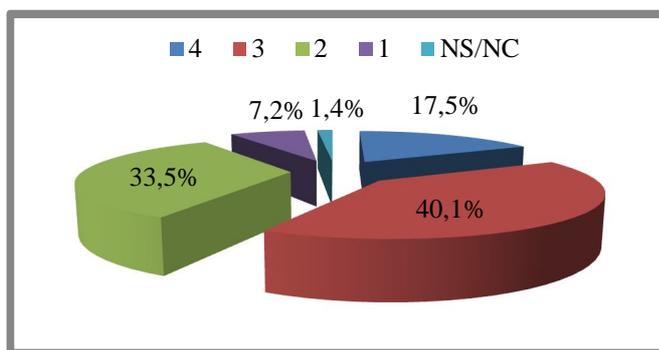


Figura 27: Planteamiento individual de las actividades de audición.

16. Planteamiento colectivo de las actividades de audición. Por otra parte, los resultados obtenidos para un planteamiento grupal de las actividades de audición fueron:

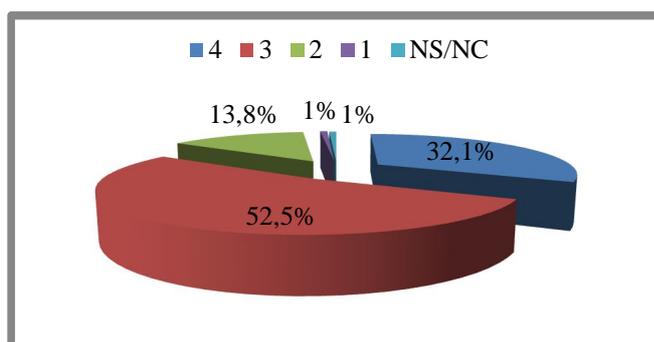


Figura 28: Planteamiento grupal de las actividades de audición.

Como se puede observar, los docentes que se muestran “totalmente de acuerdo” con un planteamiento individual para las actividades de audición son 24 (17,5%), mientras que a favor de un planteamiento grupal son 44 (32,1%).

Además, si sumamos a estos últimos los que están “de acuerdo” (72 profesores) representan un 84,7% de la muestra, frente al 57,6% que suman los que se inclinan por un planteamiento individual.

De estos resultados se desprende que la mayoría de los docentes se pronuncian a favor de planteamientos grupales de las actividades de audición, lo cual constituye una información a tener en cuenta cuando se analicen las actividades planteadas en los libros de texto que utilizan los profesores.

17. La historia de la música como criterio para la programación del repertorio. A continuación, conscientes de la importancia que tiene la elección del repertorio en la educación auditiva de los alumnos, se les preguntó si éste debe programarse siguiendo una secuencia histórica.

Solo 14 docentes (10,2%) se muestran “totalmente de acuerdo” con utilizar el orden histórico como criterio para programar el repertorio a escuchar. Si sumamos los que se pronuncian “de acuerdo” alcanzan un 38,6%, mientras que el 59,1% de los profesores se muestran contrarios a utilizar dicho criterio.

Hay que resaltar que estos datos van en consonancia con los obtenidos anteriormente (Tabla nº12) donde el 50,3% de los docentes se oponen a que la historia de la música sea el eje que vertebre la materia de música en la Educación Secundaria obligatoria:

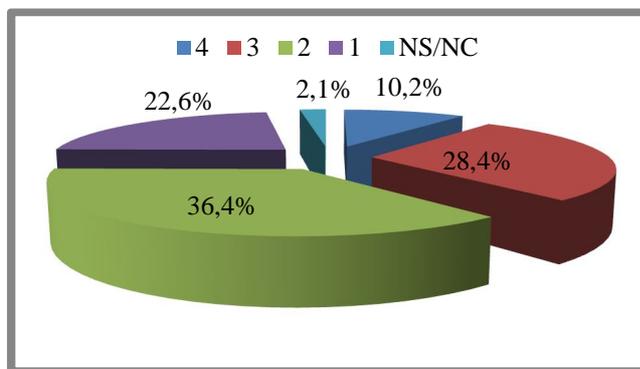


Figura 29: La historia de la música como criterio para programar el repertorio.

18. **Estudio del contexto histórico de las obras.** Pese a que la mayoría de los profesores se muestran contrarios a utilizar el orden histórico como el principal criterio para programar las audiciones a lo largo de un curso, cuando se les planteó si las audiciones propuestas deben incorporar cuestiones relativas al contexto histórico de la obra, 48 de ellos (35%) manifiestan estar “de acuerdo”, lo que sumado a los 66 (48,1%) que dicen estar “totalmente de acuerdo” supone un total de 114 docentes (83,2%):

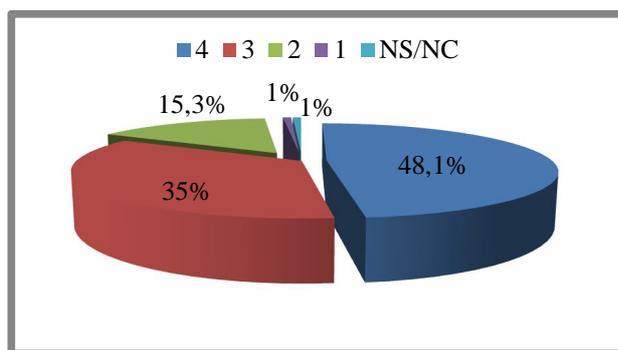


Figura 30. Estudio del contexto histórico de la obras en las audiciones.

19. **Planteamiento interdisciplinar de las actividades de audición.** Con respecto a si consideran adecuado relacionar las obras a escuchar con otras manifestaciones artísticas del momento -obras pictóricas, literarias, etc.-, 37 docentes (27%) se muestran “de acuerdo” y 94 (68%) “totalmente de acuerdo”, lo que refleja que un planteamiento didáctico interdisciplinar es aceptado prácticamente por unanimidad -la suma de ambas opciones supone un 95,6%-:

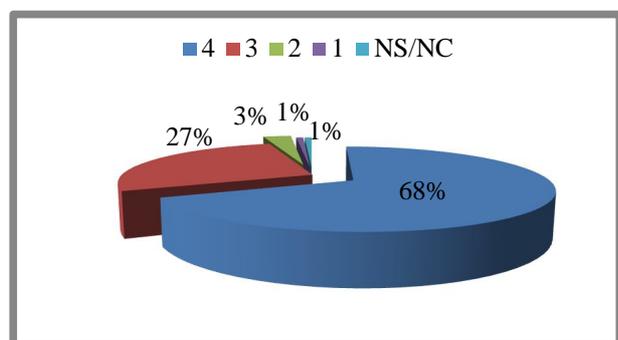


Figura 31. Interdisciplinariedad en las actividades de audición.

20. **La música culta actual en el repertorio.** La siguiente cuestión plantea si la música culta del siglo XX -incluyendo a los compositores más recientes- debe formar parte del repertorio a utilizar en las aulas, a lo que 44 profesores (32,1%) se muestran “de acuerdo” y 78 (56,9%) “totalmente de acuerdo”, lo que supone un 89% de los docentes:

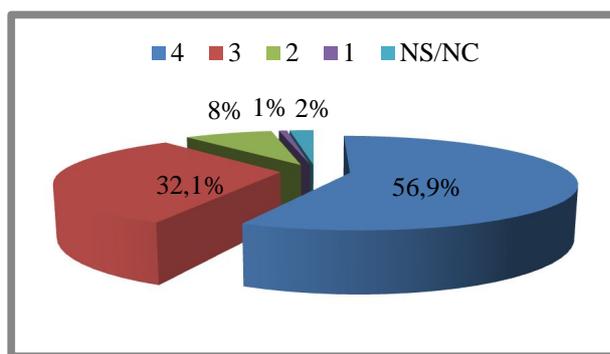


Figura 32. La música culta del siglo XX en el repertorio.

21. **La música española en el repertorio.** Con respecto a la música española, se les preguntó si ésta debería introducirse en todos los períodos históricos -con independencia de que haya tenido mayor o menor repercusión internacional-, a lo que 53 docentes (38,6%) se muestran “de acuerdo” y 63 (45,9%) “totalmente de acuerdo”, lo que representa el 84,7% del total de la muestra:

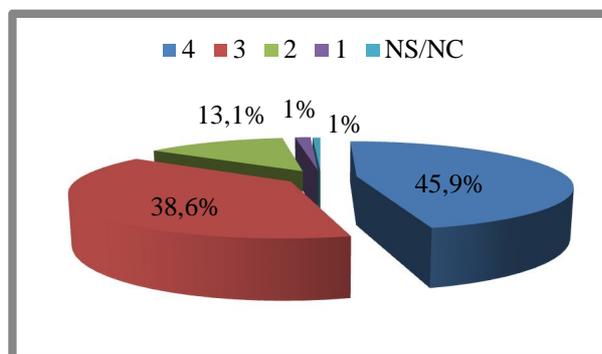


Figura 33. La música española en el repertorio.

22. **Diversidad de géneros y estilos musicales en el repertorio.** A continuación, se aborda una cuestión fundamental, como es la conveniencia -o no- de que la educación auditiva que debemos procurar a los alumnos atienda a la variedad de géneros y estilos musicales existentes en la actualidad, o si por el contrario, debe limitarse al repertorio de la música culta, mostrándose a favor un 97,8% -32 docentes se muestran “de acuerdo” (23,3%) y 102 “totalmente de acuerdo” (74,4%)-:

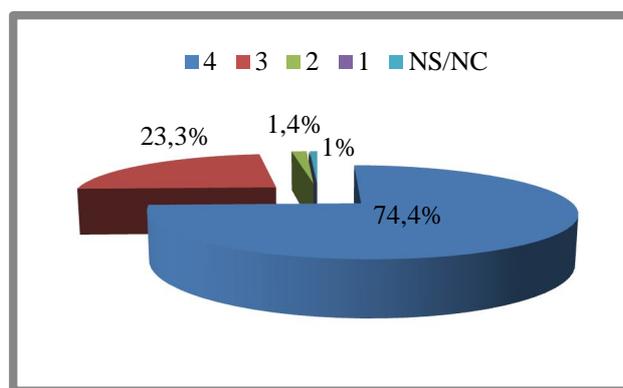


Figura 34. Géneros y estilos musicales.

23. **Atender las preferencias musicales de los alumnos.** La siguiente pregunta plantea si la educación auditiva debe atender las preferencias musicales de los alumnos. En esta ocasión, la respuesta de los docentes no es tan contundente, pues tan solo 17 de ellos (12,4%) se muestran “totalmente de acuerdo”, a los que se les pueden sumar los 64 (46,7%) que se pronuncian “de acuerdo”. Si bien esto supone un 59,1% del total de la muestra, este porcentaje no está en consonancia con el 97,8% del profesorado que se pronuncia a favor de atender en sus clases a la variedad de géneros y estilos musicales existentes en la actualidad.

Además, es significativo que el 32,1 % del profesorado se manifieste “en desacuerdo”, lo que da pie a pensar que éste no se muestra partidario de que sean los alumnos los que lleven a cabo la elección de la música a utilizar en las clases -esto le confiere una importancia aún mayor si cabe al repertorio que puedan plantear los distintos libros de texto-:

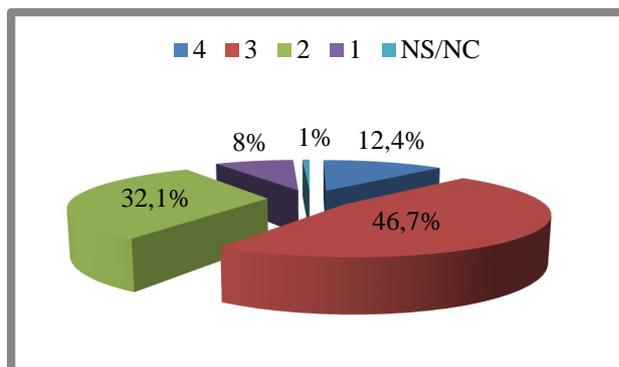


Figura 35. Preferencias musicales de los alumnos.

24. **Utilizar la música popular actual.** En la misma línea, se les plantea si consideran adecuada la utilización de música popular actual como estrategia didáctica. De nuevo la mayoría se pronuncian a favor (un 72,9% entre los 69 que están “de acuerdo” y los 31 que dicen estar “totalmente de acuerdo”). No obstante, los docentes que dicen estar “en desacuerdo” (23,3%), o “totalmente en desacuerdo” (2,1%), suman un 25,5%, lo cual constituye un porcentaje a tener en cuenta:

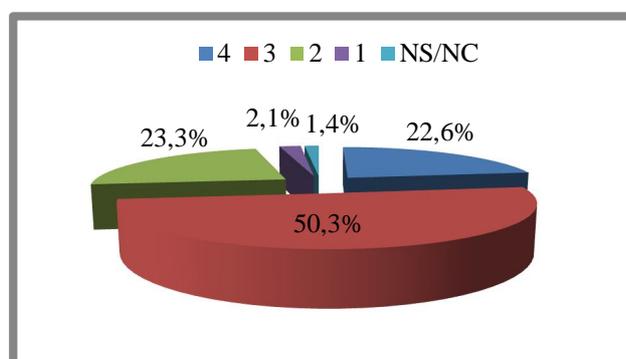


Figura 36. Utilización de la música popular.

25. **Utilizar ayudas visuales.** En otro orden de cosas, se quiso conocer si en su opinión la utilización de ayudas visuales -como figuras, musicogramas, colores, etc.- puede favorecer la comprensión de las actividades de audición, a lo que 51 docentes se mostraron “de acuerdo” (37,2%), y 79 “totalmente de acuerdo” (57,6%), lo que representa el 94,8% de los docentes.

Esta es una cuestión muy trabajada por los investigadores sobre percepción musical y debe ser tenida en cuenta al analizar el tratamiento curricular dado a las audiciones en los libros de texto:

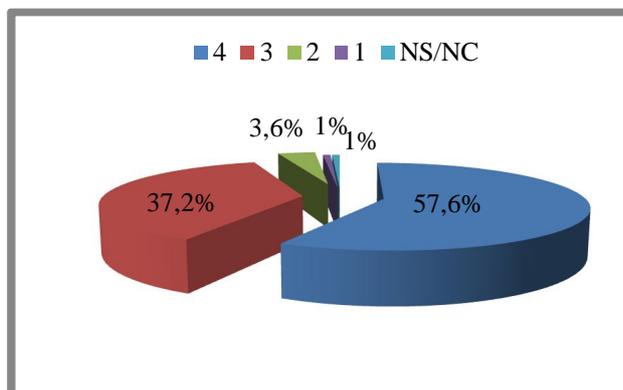


Figura 37. Utilización de ayudas visuales.

26. **Utilizar medios audiovisuales.** También se les preguntó sobre la utilización de medios audiovisuales en las clases -como el proyector, la pizarra digital, etc.-, lo que puede facilitar estrategias motivadoras para el alumno, así como planteamientos didácticos de carácter grupal para las actividades de audición a realizar en el aula. El 90,5% de los docentes se mostraron a favor, dato que está en consonancia con el 84,7% de los docentes que se pronunciaron a favor de que el planteamiento de las actividades de audición fuera de carácter grupal:

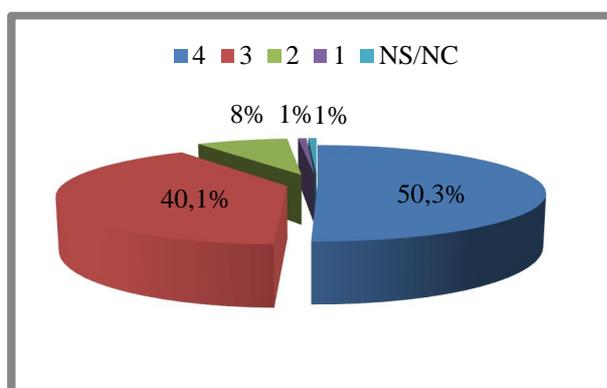


Figura 38. Utilización de medios audiovisuales.

27. **Notación musical.** Esta cuestión trata de averiguar si los profesores creen necesario que los alumnos conozcan la notación musical tradicional para poder trabajar la audición musical. De esta manera, 84 docentes se muestran a favor (61,3%), mientras que 52 no (37,9%), por lo tanto se puede decir que la mayoría lo cree necesario. Sin embargo, el porcentaje no representa la unanimidad que se ha visto en otras cuestiones, por lo que conviene analizar con más detalle el papel que debe tener la notación musical en la educación auditiva de los alumnos, así como la presencia, y sobre todo, la función que tiene ésta en las actividades que aparecen en los libros.

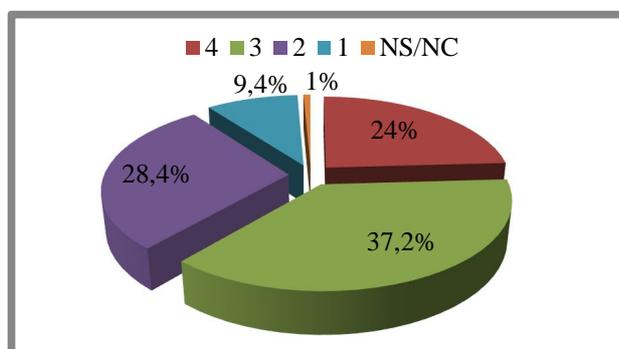


Figura 39. Utilización de la notación musical.

28. **Trabajar una sola dimensión de la música por actividad.** Las siguientes preguntas tratan de averiguar si los profesores creen conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada actividad -melodía, armonía, forma etc.-, o por el contrario consideran más adecuado trabajar varias dimensiones a la vez, siendo los resultados:

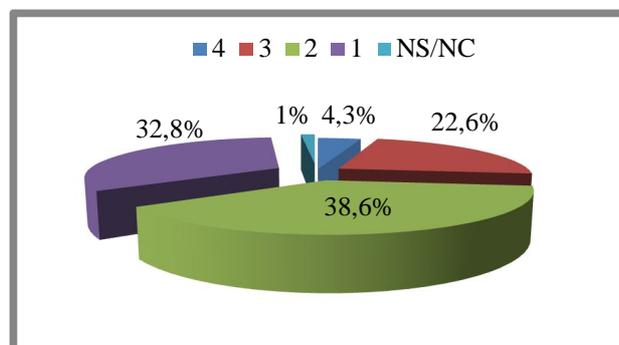


Figura 40. Trabajar una sola dimensión de la música por actividad.

29. **Trabajar varias dimensiones de la música por actividad.** Se pone de manifiesto que la propuesta de trabajar varias dimensiones a la vez refleja una mayor aceptación, alcanzando un 77,3% del total de la muestra, frente al 26,9% que se pronuncian a favor de trabajar una sola dimensión de la música en cada actividad. Habrá que observar si éste es el planteamiento didáctico que se da en las actividades que aparecen en los libros de texto y si éstas atienden a lo que la psicología cognitiva de la música nos aporta en este sentido:

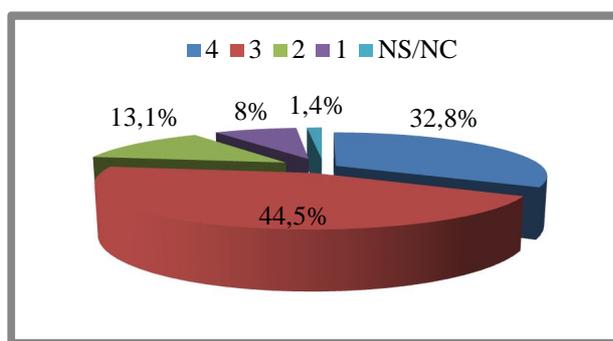


Figura 41. Trabajar varias dimensiones de la música a la vez.

30. **Frecuencia con la que se trabaja la audición musical.** A continuación se les preguntó con qué frecuencia suelen trabajar la audición musical en sus clases, obteniendo los siguientes resultados:

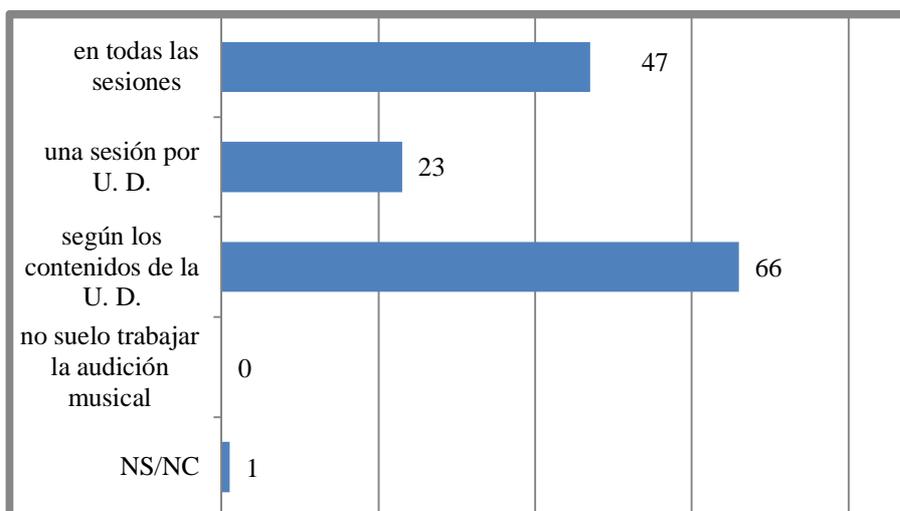


Figura 42. Frecuencia con la que se trabaja la audición musical en las clases.

Es significativo el hecho de que ninguno de los docentes encuestados se pronuncie en el sentido de no trabajar nunca la audición musical en sus clases. De ellos, 66 (el 48,1%) afirman hacerlo según los contenidos de la Unidad Didáctica, mientras que 23 (el 16,7 %) lo hacen en una sesión por unidad didáctica, lo que responde a la estructura que normalmente presentan las unidades didácticas en los libros de texto -la suma de estas dos opciones evidencia que un 64,9% del profesorado sigue sus planteamientos-. Finalmente, el 34,3 % afirman trabajarla en todas las sesiones.

Estos resultados le dan más sentido, si cabe, al objetivo de esta tesis doctoral de analizar el tratamiento curricular que se le da a la audición en los libros de texto, y aportar la valoración de los datos obtenidos para avanzar en la didáctica de la misma, pues como queda demostrado, la educación auditiva tiene una presencia muy significativa en el día a día de los profesores de música de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, siendo el libro de texto el principal recurso empleado.

31. **Planteamiento de las actividades de audición.** Siguiendo en esta línea, se les preguntó cómo solían trabajarla, para distinguir entre un planteamiento en el que la audición es la actividad principal -lo que comporta una verdadera educación auditiva-, de otros en los que aparece como una actividad complementaria -siendo otro el objetivo principal-, obteniendo los siguientes resultados:

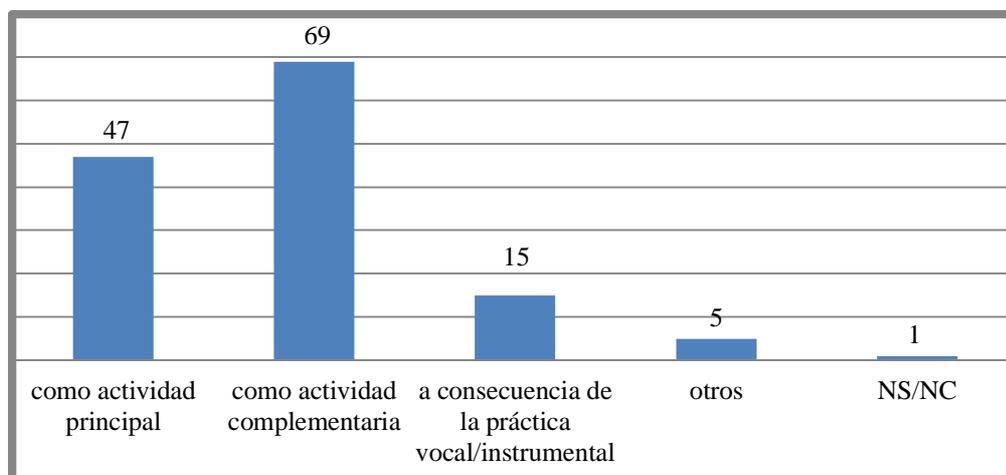


Figura 43. Planteamiento de las actividades de audición.

Así, se puede observar que el 34,3% de los profesores la plantean como la actividad principal de la sesión, mientras que el 50,3% lo hacen como una actividad complementaria -en la mayoría de casos, acompañando cuestiones de historia de la música o de lenguaje musical-. También es de reseñar que un 10,9% de los docentes entienden la audición musical como consecuencia de la práctica musical.

Por otra parte, relacionando ésta variable con la frecuencia con la que se trabaja la audición musical (Tabla nº 34.1), se advierte que en todos los planteamientos la frecuencia mayoritaria es “según los contenidos de la unidad didáctica”. Por lo tanto, de nuevo se hace necesario destacar la importancia que tiene la estructura de las unidades didácticas que aparecen en los libros de texto, así como los contenidos y las actividades que aparecen en ellos.

Respecto al hecho de que el número de docentes que trabajan la audición en todas las sesiones -47- sea el mismo que el de los que la entienden como actividad principal, es solo una coincidencia, ya que estos profesores no son los mismos.

32. **Evaluación de las actividades de audición.** También se les preguntó si suelen evaluar las actividades de audición que llevan a cabo en el aula, siendo 23 -un 16,7%- los docentes que suelen hacerlo siempre, mientras que 76 -un 55,4%- afirman evaluarlas muchas veces y 34 -un 24,8%- pocas veces:

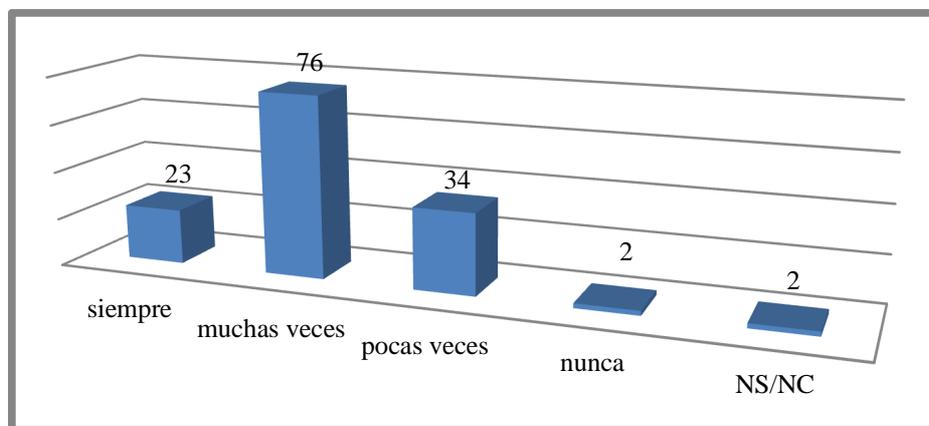


Figura 44. Evaluación de las actividades de audición.

No se puede establecer ninguna pauta entre el hecho de evaluarlas en mayor o menor medida y el planteamiento que el docente hace de las mismas. Sin embargo, sí que se advierte, al relacionar esta variable y la frecuencia con la que se trabaja la audición (Tabla nº 35.1), que la opción de evaluarlas siempre solo es mayoritaria entre los que la trabajan en todas las sesiones (52,1%). En todos los demás casos, las actividades son evaluadas mayoritariamente según los contenidos de la unidad didáctica.

Este dato deberá ser analizado más adelante, pues se debe esclarecer si desde el punto de vista pedagógico las actividades auditivas deben ser evaluadas o no, y de hacerlo, de qué modo. La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe contribuir a la formación del alumno -y más tratándose de la educación auditiva-, y no quedarse como un mero proceso de calificación.

33. **Conocimiento de los procesos gestálticos implicados en la audición.** En otro orden de cosas, con el fin de conocer aspectos sobre la metodología utilizada por los docentes, se les preguntó si conocían los procesos gestálticos implicados en la percepción musical, y de qué manera éstos influyen en la audición, a lo que un alto porcentaje (un 59,1%) respondieron que no:

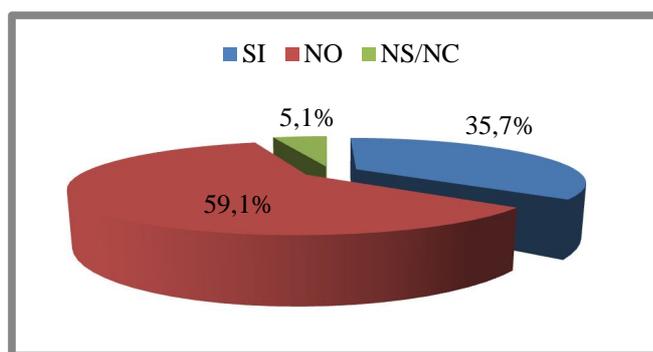


Figura 45. Conocimiento de los procesos gestáltico implicados en la percepción musical.

La suma de los que no contestaron -7- más los que reconocieron no conocerlos -81- supone un 64,2% del total de profesores encuestados, lo que representa un porcentaje muy elevado.

Esto hace pensar que la audición musical se afronta en gran medida sin una actualización científica de las últimas contribuciones que la psicología de la percepción musical puede aportar a la didáctica de la misma.

34. **Utilización de un modelo didáctico.** Además les preguntamos si seguían algún modelo didáctico específico para trabajar la audición en sus clases, a lo que 52 de ellos (37,9%) respondieron que generalmente sí, mientras que 55 (40,1%) dicen hacerlo solo en algunas ocasiones. Llama la atención que 28 profesores (20,4%) afirman no utilizar ningún modelo didáctico en concreto. Por lo tanto, es de suponer que para un 60,5% -la suma de las dos últimas opciones- el planteamiento dependerá de los objetivos propuestos para cada audición, o simplemente de cómo aparecen planteadas las actividades en los libros de texto:

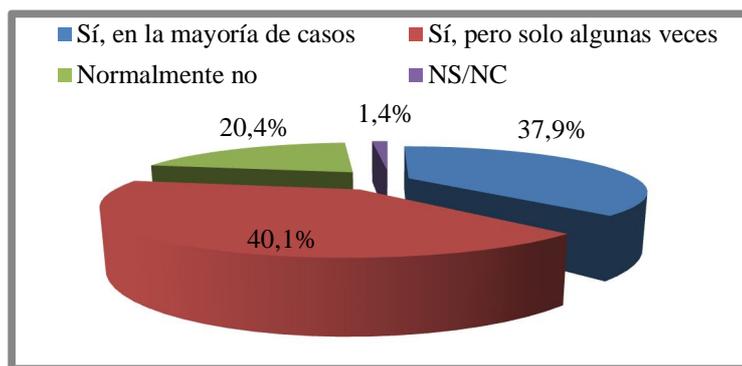


Figura 46. Utilización de un modelo didáctico.

Por otra parte, la opinión de los profesores sobre si el modelo didáctico para trabajar la audición debe ir asociado a las diferentes etapas o niveles de desarrollo cognitivo del alumno no influye en la decisión de adoptar uno (Tabla nº 37.1). De esta manera, contrasta que 133 docentes (un 97%) se muestren a favor de esta vinculación y solo 52 de ellos (un 37,9%) utilicen un modelo en la mayoría de ocasiones.

Resulta conveniente averiguar las razones por las que 81 profesores (un 59,1%) que entienden que la vinculación a la que se ha aludido anteriormente es aconsejable, no utilizan generalmente ningún tipo de modelo didáctico.

35. **Dificultades de comprensión.** En lo referente a los aspectos de la audición que más dificultades de comprensión comportan para los alumnos, las respuestas de los docentes fueron:

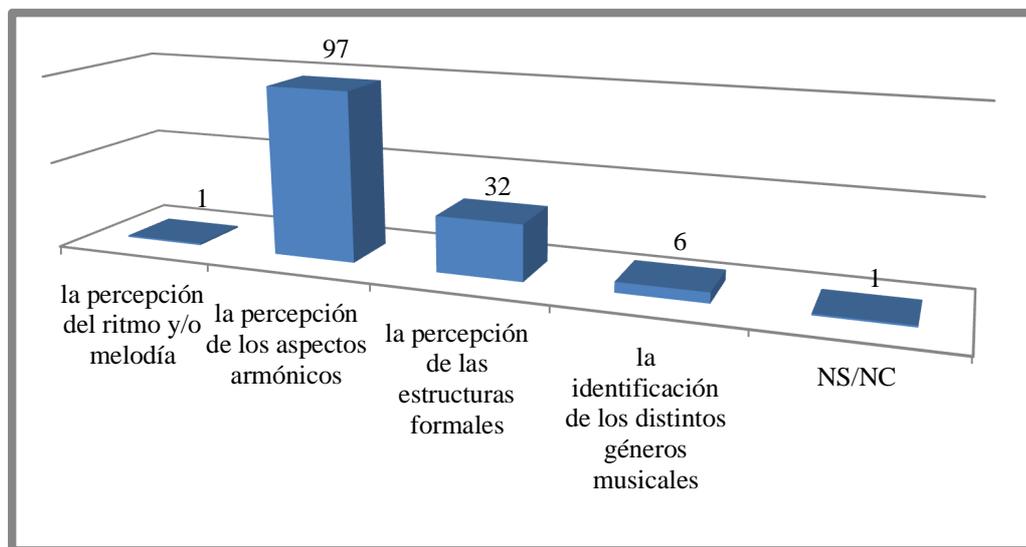


Figura 47. Dificultades de comprensión.

Como se puede observar, 97 docentes (un 70,8%) coinciden en señalar que el aspecto que más dificultades de comprensión comporta para sus alumnos es la percepción de la dimensión armónica de la música. Es conveniente analizar cómo se trabaja esto en las actividades que aparecen en los libros de texto, pues los investigadores sobre percepción musical han comprobado que hay una relación entre la percepción de la tonalidad y la de la estructura musical, que curiosamente es el siguiente aspecto en dificultad, si bien éste representa un 23,3%.

Es en estos aspectos donde, en mayor medida si cabe, se hace necesario incorporar los avances logrados en la investigación sobre cognición musical, a un modelo didáctico que facilite la labor al docente -del mismo modo que conviene analizar si las actividades propuestas en los libros de texto siguen un protocolo actualizado en éste sentido-.

36. **Asistencia a conciertos.** Finalmente, se les preguntó si en el centro donde trabajan suelen realizar alguna salida extraescolar para que los alumnos asistan en directo a algún concierto didáctico, a lo que un 73,3% de los profesores respondieron que sí:

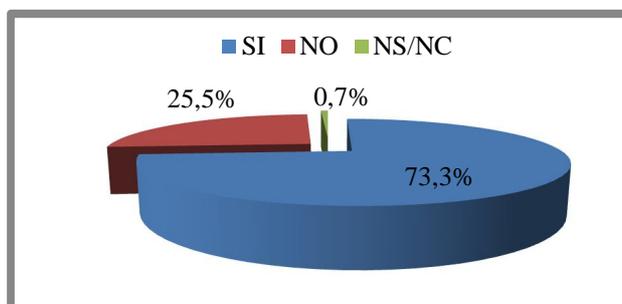


Figura 48. Asistencia a conciertos.

C) LA AUDICIÓN MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO.

En este apartado se afrontan los aspectos más relevantes a tener en cuenta respecto a la utilización que hacen los profesores de los libros de texto, las editoriales más utilizadas, los materiales complementarios que éstos incorporan, así como la presencia de actividades de audición musical en los mismos y la opinión que éstas les merecen.

37. **Utilización de los libros de texto.** Así, en primer lugar se les preguntó si en su opinión los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados para impartir la materia de música, siendo la valoración hecha por los docentes en una escala del 1 al 4 -en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo-, la siguiente:

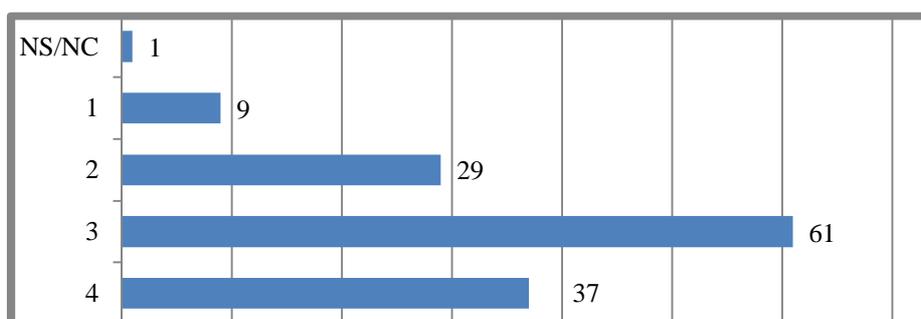


Figura 49. Utilización de los libros de texto.

De estos resultados se desprende que un 71,5% de los docentes -sumando los 61 que dicen estar “de acuerdo” y los 37 que se pronuncian “totalmente de acuerdo”- opinan que los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados para impartir las clases de música. Tan solo 9 (un 6,5%) dicen estar “totalmente en desacuerdo”.

Este hecho deja en manos de las editoriales una gran capacidad de influir en la educación auditiva que van a recibir los alumnos -planteamiento de las actividades de audición, elección del repertorio, metodología, etc.-. De esta manera, adquiere más sentido aún, si cabe, el propósito de esta tesis doctoral de analizar el tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto.

38. **Adecuación del repertorio en los libros de texto.** La siguiente cuestión alude al repertorio utilizado en las actividades de audición, preguntándoles si éste es el adecuado para los diferentes objetivos que se persiguen en cada actividad, a lo que los profesores respondieron:

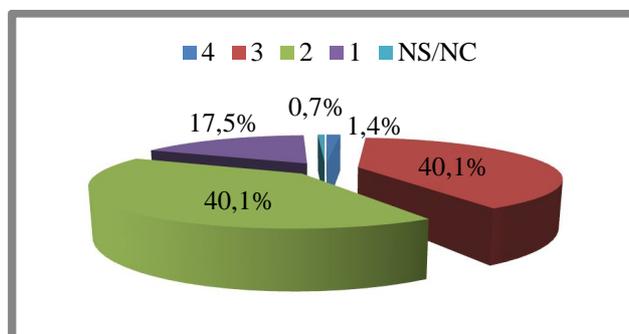


Figura 50. Adecuación del repertorio en los libros de texto.

Resulta muy significativo que el porcentaje de profesores que se muestran “totalmente de acuerdo” con el repertorio que se utiliza en los libros de texto es tan solo del 1,4%, dato que contrasta con el 71,5% que utilizan el libro de texto como el principal recurso didáctico para impartir sus clases. Por otra parte, la suma de los docentes que no lo considera adecuado supone un 57,6%. Se constata pues la necesidad de revisar esta cuestión, que además es de gran importancia para poder desarrollar la educación auditiva en la enseñanza obligatoria.

39. **Representatividad del repertorio en los libros de texto.** En la misma dirección, se consideró de interés conocer si el repertorio utilizado lo consideran el más representativo de cada período histórico, a lo que los profesores contestaron como sigue:

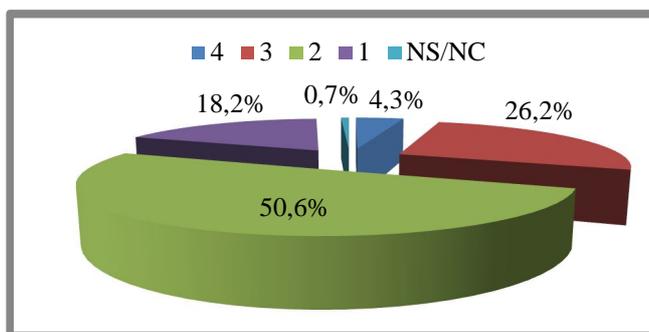


Figura 51. Representatividad del repertorio en los libros de texto.

Con los datos obtenidos se confirma la tendencia anterior, ya que 94 docentes (un 68,8%) opinan que el repertorio utilizado en las actividades no siempre es el más representativo de cada período. Tan solo 6 (un 4,3%) se muestran “totalmente de acuerdo”. Esto es algo que debe ser tenido en cuenta por las editoriales, ya que la selección del repertorio debe responder únicamente a fines pedagógicos.

40. **Posibles discriminaciones.** También se quiso conocer la opinión de los profesores con respecto a posibles discriminaciones hacia determinados géneros o estilos musicales, a lo que los profesores respondieron:

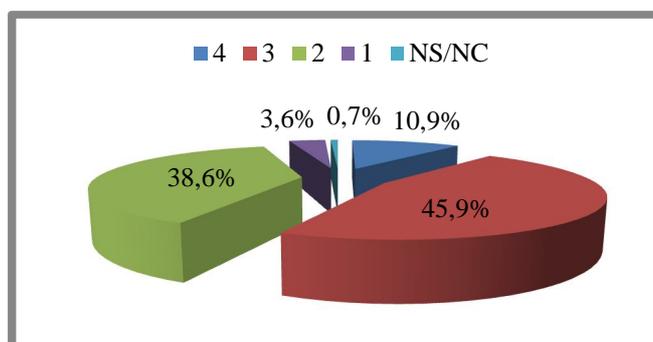


Figura 52. Posibles discriminaciones.

La suma del 45,9% de los que se mostraron “de acuerdo” más el 10,9% que dijeron estar “totalmente de acuerdo” supone un 56,9% del total del profesorado que afirman advertir ciertas discriminaciones hacia determinados estilos. De nuevo el porcentaje de docentes que se pronuncian “totalmente en desacuerdo” es poco significativo -apenas un 3,6%-.

Esta es otra cuestión más que se debería revisar, pues en estos momentos la educación auditiva de los alumnos debe incluir todos los géneros y estilos musicales, con la finalidad de tender puentes entre la música que ellos escuchan, y la que desde la educación formal se les pueda ofrecer.

41. **Adecuación de las duraciones de los fragmentos.** La última cuestión sobre las actividades de audición que aparecen en los libros de texto plantea el nivel de adecuación de las duraciones de los fragmentos que las editoriales incluyen (mediante CD o CD-Rom) a las capacidades de los alumnos en los distintos niveles de la etapa. En esta ocasión 84 docentes dicen estar “de acuerdo” (70) y “totalmente de acuerdo” (14), lo que representa un 61,3%.

No obstante, aun siendo mayoría los que creen que las duraciones de los fragmentos sí están adecuadas al desarrollo cognitivo de los alumnos, todavía hay un porcentaje demasiado elevado de profesores que opinan lo contrario (37,9%) tratándose de una cuestión tan determinante como ésta para la didáctica de la audición:

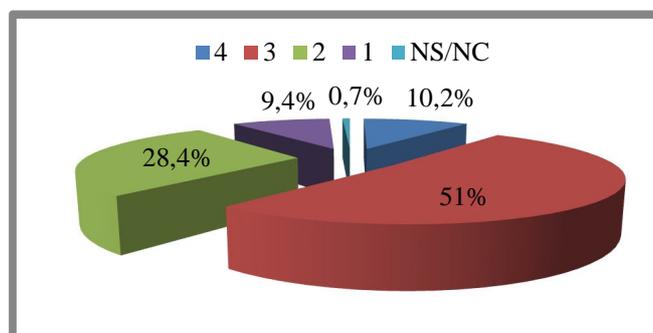


Figura 53. Adecuación de las duraciones de los fragmentos.

42. **Modelos para analizar libros de texto.** Por otra parte, es conveniente conocer los criterios utilizados por los docentes que utilizan libro de texto en sus clases para seleccionar entre las distintas editoriales, por lo que se les preguntó si conocían algún modelo de análisis de libros de texto que les ayudara a elegir entre un material u otro, a lo que el 68,6% del profesorado respondió que no. Resultaría interesante averiguar los motivos por los cuales los profesores eligen unos materiales u otros:

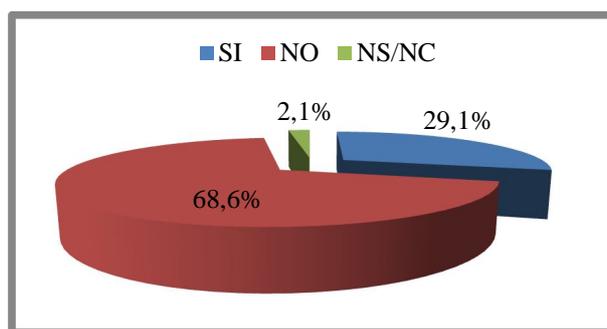


Figura 54. Modelos para analizar libros de texto.

43. **Utilización del libro de texto.** En cuanto a la utilización de libros de texto en las clases, 37 docentes manifestaron utilizarlo siempre -lo que representa un 27%-; 73 afirmaron utilizarlo muchas veces -siendo un 53,2%-; 17 pocas veces -lo que supone un 12,4%- y tan solo 8 nunca -representando un 5,8%-, por lo que queda de manifiesto que el libro de texto es un material didáctico muy utilizado por los docentes:

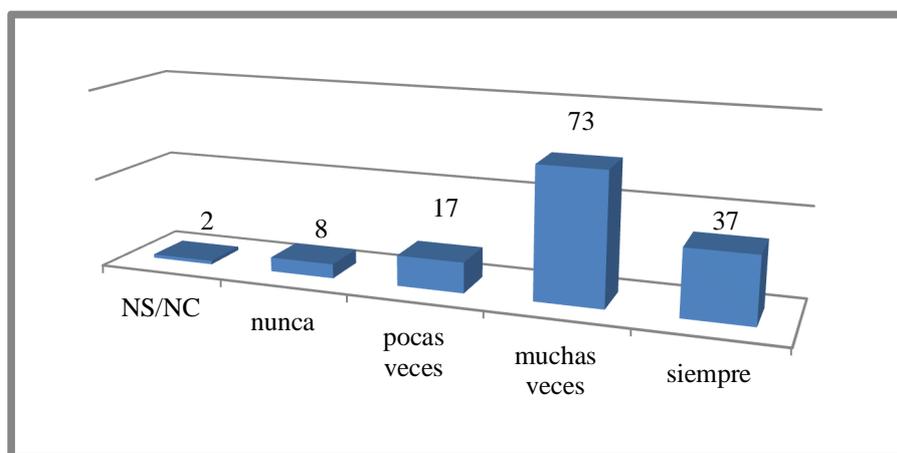


Figura 55. Utilización del libro de texto.

Si se suman los que lo utilizan siempre y los que los hacen en la mayoría de ocasiones asciende a un 80,2%, lo que supone una amplia mayoría. Además, hay un 12,4% de profesores que dicen utilizarlo pocas veces, pero esto implica que los alumnos tienen libro de texto, lo que sumado al dato anterior supone un 92,6%.

44. **Editoriales.** En el nivel de 2º de la ESO es en el que más docentes utilizan libros de texto -hasta un total de 109, que representa un 79,5%- . En el nivel de 3º de la ESO lo utilizan 105 -lo que representa algo más de un 76,6%- . Y por último, en el nivel de 4º de la ESO 67 -lo que representa un 48,9%-.

Como se puede observar, se produce un descenso muy significativo en lo que respecta a la utilización de libro de texto a medida que se va avanzando en el nivel educativo. Conviene pues conocer las razones que llevan a los docentes a dejar de utilizarlos, ya que ésto podría estar motivado por la falta de materiales didácticos que se adecuen a los contenidos que los docentes consideran prioritarios en esos niveles, así como a las necesidades de los alumnos que los cursan. Las editoriales utilizadas en cada nivel son:

Tabla 1. Editoriales por niveles utilizadas por el profesorado.

2º ESO	3º ESO	4º ESO
Alhambra Pearson 9	Alhambra Pearson 9	Alhambra Pearson 3
Almadraba 1	Almadraba 1	Castellnou 8
Castellnou 8	Castellnou 11	Editex 4
Editex 7	Editex 6	Marfil 25
Everest 1	Marfil 22	Mc. Graw-Hill 1
Marfil 19	Mc. Graw-Hill 7	Piles 1
Mc. Graw-Hill 9	Piles 1	Santillana 16
Musicalia 2	Santillana 16	Teide 9
Piles 1	Teide 31	
Santillana 18		
Teide 33		

Así, en los niveles de segundo y tercero las editoriales más utilizadas son Teide, seguida de Marfil y Santillana. En el cuarto curso la más utilizada pasa a ser Marfil, seguida de Santillana, mientras que Teide tan solo es utilizada por 9 profesores. Este es un dato que llama la atención -pasa de ser utilizada por 33 docentes en 2º de ESO a 31 en tercero y tan solo 9 en el cuarto curso-, pues supone que muchos docentes que la utilizan en los niveles de segundo y tercer curso dejan de hacerlo en cuarto, por lo que habrá que averiguar las razones que les llevan a ello. Sin embargo, la editorial Marfil es utilizada por 19 docentes en 2º de ESO, 22 en tercero y 25 en el cuarto curso, observándose un incremento a medida que se avanza en la etapa. Santillana por su parte se mantiene sin grandes cambios a lo largo de la etapa -18, 16 y 16-.

Esta información proporcionará la muestra a utilizar en el análisis del tratamiento curricular dado a la audición en los libros de texto, en la que se incluirán aquellas editoriales que están presentes en los tres niveles educativos, descartando aquellas editoriales que tan solo han tenido una presencia testimonial.

45. **Material complementario.** Con respecto al material complementario que incluyen las editoriales utilizadas por los profesores, el 48,9% afirma que su libro incluye sólo CDs de audio mientras que el 66,4% dicen que incluye CDs y DVDs.

Por otra parte, un 49,6% de docentes afirman que sus libros incluyen cuaderno de actividades para el alumno y apenas un 7,2% dicen que incluyen otros materiales como recursos digitales y arreglos de partituras para conjunto instrumental Orff.

46. **Contenidos prioritarios.** Continuando con los criterios utilizados por los docentes para seleccionar un libro de texto entre las distintas editoriales que hay en el mercado, se les preguntó qué tipo de contenidos priorizan a la hora de elegir un libro de texto. La mayoría -el 54,7%- respondieron que optan por un libro que esté lo más compensado posible en cuanto a contenidos, mientras que el 18,2% priorizan aspectos de la audición musical y el 11,6% aspectos de lenguaje musical y práctica interpretativa.

La teoría musical y la historia de la música son los contenidos menos valorados por los docentes a la hora de elegir un texto, con tan solo un 2,1%:

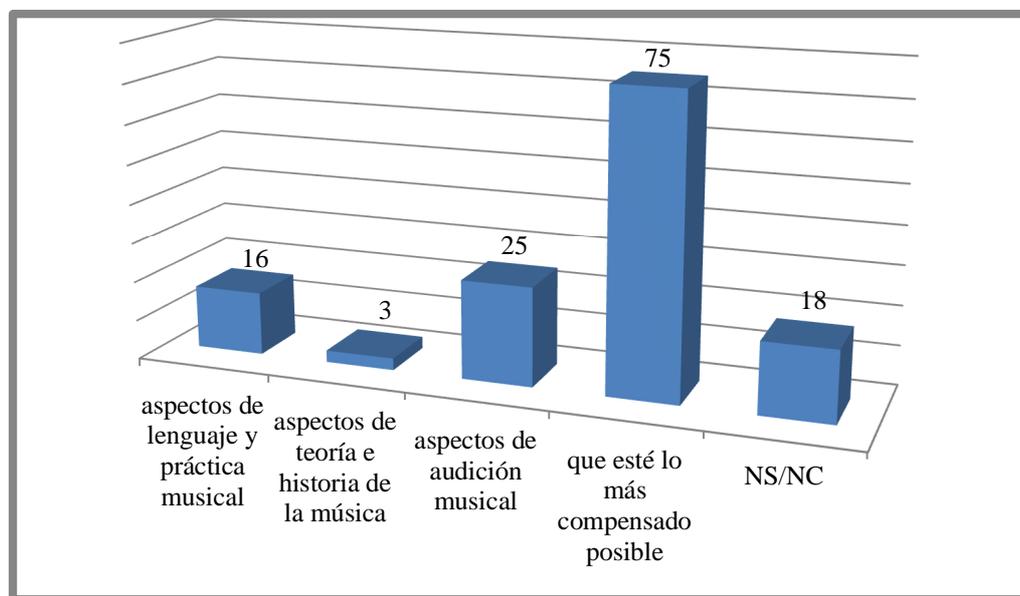


Figura 56. Contenidos prioritarios.

Al relacionar esta variable con las valoraciones de lo que consideran los docentes que debería ser la línea maestra que vertebra la materia de música en la ESO, se advierte que entre los que han optado por la opción de que el texto esté lo más compensado posible la proposición más valorada -38 docentes- fue la audición musical (Tabla nº 51.3), seguida por la interpretación vocal/instrumental -37- (Tabla nº 51.1), otras propuestas -8- (Tabla nº 51.4) y finalmente la historia de la música -3- (Tabla nº 51.2).

47. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación. A continuación se les pidió que dijeran si los libros de texto que utilizan proponen recursos pedagógicos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual cada vez cobra más importancia para afrontar la educación auditiva de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en la actualidad, a lo que el 57,6% de los docentes respondieron de forma afirmativa, frente al 29,1% que afirmaron que no.

Este es un aspecto en el que la didáctica de la audición musical debe avanzar, pues la utilización de las TIC puede propiciar planteamientos didácticos que les resulten más atractivos a los alumnos, lo que sin duda redundará en la motivación con la que éstos afronten las actividades auditivas:

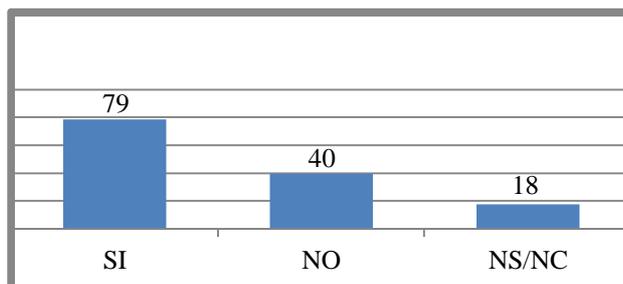


Figura 57. Uso de las TIC.

48. **Incorpora creaciones musicales actuales.** Por otra parte y dada la repercusión que tiene el repertorio a escuchar en el desarrollo de las clases, se quiso averiguar si los libros utilizados incorporan las creaciones de música culta más próximas al momento actual, a lo que los profesores respondieron:

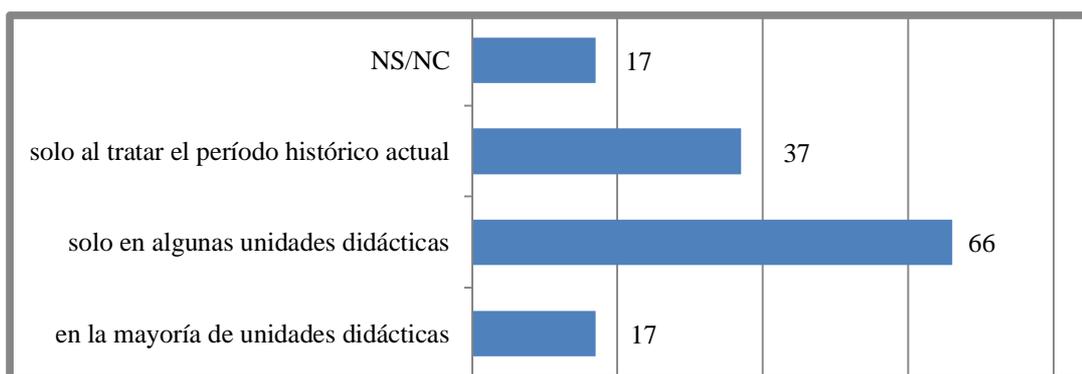


Figura 58. Incorpora creaciones musicales actuales.

Como se puede observar, 37 docentes -un 27%- manifiestan que esto solo se da al tratar el período histórico actual, mientras que 66 -un 48,1%- afirman que solo en algunas unidades didácticas.

El número de profesores que manifiestan que la música culta actual aparece en la mayoría de las unidades didácticas de los libros que utilizan en sus clases tan solo alcanza a 17 -un 12,4%. Este tipo de música debería tener una mayor presencia entre el repertorio propuesto para -entre otras finalidades- favorecer la interdisciplinariedad con otras manifestaciones artísticas del momento.

49. **Cuestionar la información expresada en los libros de texto.** Por otra parte, se creyó oportuno preguntar a los docentes si en algún momento se habían cuestionado la información expresada en los libros de texto que utilizan, en lo que respecta al análisis de algún fragmento musical, a lo que 49 profesores (35,7%) contestaron que muchas veces y 73 (53,2%) algunas veces, mientras que tan solo 5 docentes (3,6%) no se han cuestionado nunca la información que aparece en los textos:

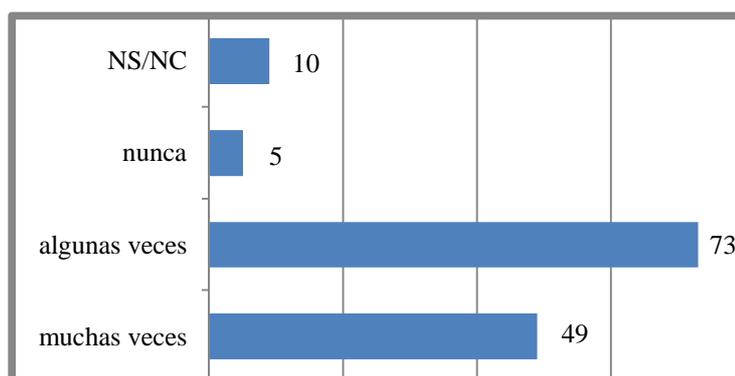


Figura 59. Cuestionar la información expresada en los libros de texto.

Esto supone que un 89% de los docentes encuestados han cuestionado en alguna ocasión la información que aparece en los libros. Este es un dato preocupante que debe ser estudiado con detenimiento, pues como se sabe, en la mayoría de los casos los libros de texto están sujetos a visiones e interpretaciones personales de sus autores, siendo uno de los objetivos de esta investigación conocer la fiabilidad de los mismos.

50. **Utilizar libro digital.** Finalmente, se les preguntó si utilizan libro digital en sus clases, y en su caso, si ésto ha condicionado en alguna ocasión la programación de aula prevista.

Tan solo 26 profesores -un 18,9%- afirman utilizar libro digital, mientras que 107 -un 78,1%- manifiestan no utilizarlo, por lo que, como se puede comprobar, todavía queda mucho camino por recorrer en la utilización de un recurso didáctico que, sin duda, puede aportar mucho a la didáctica de la audición musical:

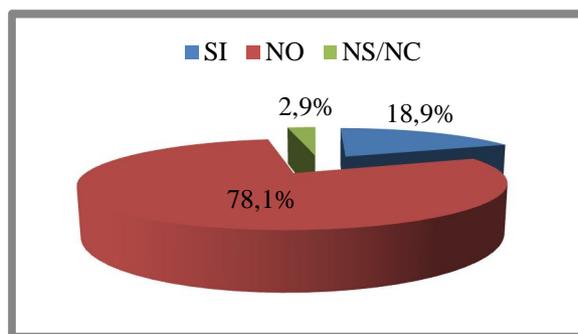


Figura 60. Utilizar libro digital.

51. Condicionantes del libro digital. Además, de los 26 docentes que utilizan libro digital, tan solo 6 -que representa un 23% de los que sí lo utilizan- dicen haber visto condicionadas sus clases en alguna ocasión por la utilización del mismo, mientras que el resto afirman que no les ha condicionado en ninguna ocasión:

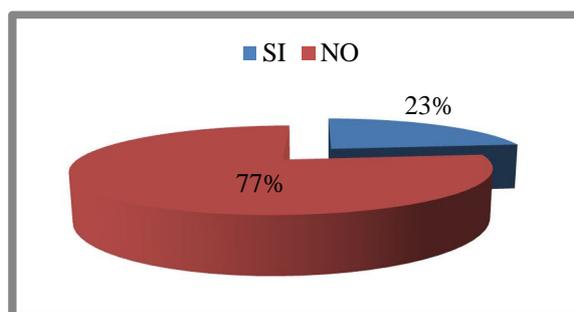


Figura 61. Condicionantes del libro digital.

5.3. CONCLUSIONES.

Las principales conclusiones que se desprenden del análisis y valoración de la información obtenida a través del cuestionario son, para cada una de las dimensiones, las que siguen:

A) CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.

Se trata de una muestra formada por 137 profesores de música de Enseñanza Secundaria, procedentes de 98 centros diferentes repartidos por toda la provincia de Valencia, de los cuales, el 46,7% tienen entre 41 y 50 años, y el 37,9% entre 30 y 40.

Esto implica que el 84,6% de los docentes tienen una edad comprendida entre 30 y 50 años, por lo que son profesores con una experiencia muy a tener en cuenta -de hecho, el porcentaje de profesores que han formado parte de la muestra con menos de seis años de experiencia es apenas de un 5,1% del total-, con el valor añadido que esto supone para la información obtenida a través del cuestionario.

Además, la inmensa mayoría -un 89,7% del total de la muestra- son nacidos en la provincia de Valencia, lo que refleja una cierta estabilidad en el profesorado que facilita la continuidad de las líneas metodológicas que cada uno adopta.

En cuanto a los niveles educativos en los que desempeñan su labor docente, el 84,5% de los encuestados son profesores de secundaria, mientras que el número de maestros adscritos a un IES -y por lo tanto su docencia se limita al primer ciclo de la ESO- es de 20, lo que representa un 14,5%, sin que se haya constatado ninguna diferencia destacable en sus conocimientos y actitudes hacia la audición musical por el hecho de pertenecer a un cuerpo u otro.

Tampoco se ha podido establecer una relación directa entre la formación musical de los encuestados y la manera en la que éstos conciben la educación musical, ya que no se observa una pauta común entre docentes con una formación musical similar, ya sea ésta superior o de grado medio. Valga como ejemplo el hecho de que ni siquiera se ha podido establecer un perfil pedagógico similar entre los docentes que han cursado la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música, cuyos intereses cabría pensar *a priori* que son más humanísticos que técnicos.

Por otra parte, cabe señalar que a pesar del elevado número de docentes que siguen formando parte de alguna agrupación musical actualmente -un total de 87, que representan un 65,6%-, tan solo 6 de ellos forman parte del grupo ProESO -lo que supone el 6,8% de los que siguen perteneciendo actualmente a algún tipo de agrupación musical y el 4,3% del total de la muestra-. Estos datos plantean un interrogante sobre el papel que juega realmente la interpretación musical en las aulas de la enseñanza secundaria.

B) LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Los profesores entienden que los pilares sobre los que se deben apoyar las clases de música en la Educación Secundaria Obligatoria son la audición musical y la interpretación -ya sea esta vocal o instrumental-. La historia de la música, en cambio, no se ve como ese eje en torno al cual articular la materia a lo largo de un curso.

Se observa un interés creciente por la utilización de los medios audiovisuales y las TIC, lo que sin duda puede propiciar el diseño de planteamientos didácticos motivadores para los alumnos, pero el nivel de incidencia en la práctica diaria del profesorado todavía es bastante bajo. No obstante, en cualquier caso, se estaría hablando de mediadores didácticos, pues el uso de los medios audiovisuales y de las TIC, aun reconociéndoles un valor didáctico muy importante, no constituye un fin en sí mismo.

Así pues, la importancia concedida a la audición musical por parte del profesorado es manifiesta, siendo la propuesta más valorada para constituirse como la línea maestra que debería vertebrar la materia de música en la ESO.

Consideran además, que la educación auditiva contribuye de manera significativa a que los alumnos adquieran las competencias básicas que estos deben alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. De hecho, una amplia mayoría de docentes organizan alguna actividad extraescolar para que los alumnos asistan a algún tipo de concierto didáctico en directo.

Por lo que respecta a su didáctica, la mayoría del profesorado son conscientes de que la adopción de un modelo didáctico u otro es determinante para llevar a cabo una verdadera educación auditiva, y que este debe estar fundamentado en las diferentes etapas o niveles de desarrollo cognitivo del alumno. En este sentido, se hace necesario incorporar a la didáctica de la audición los avances obtenidos por los investigadores en psicología de la percepción y la cognición musical.

Además, abogan por planteamientos didácticos de carácter grupal, en los que el análisis de la música va surgiendo entre todos los alumnos -frente a la escucha analítica individual-. En el capítulo siguiente se analizará si las actividades propuestas en los libros de texto responden a estos planteamientos demandados por los docentes.

En cuanto a la selección del repertorio a escuchar -determinante para la educación auditiva en este tipo de enseñanza-, la mayoría se muestran contrarios a utilizar el orden histórico como el principal criterio para programar las audiciones a lo largo de un curso. La elección debe hacerse en función de la idoneidad del fragmento para los objetivos propuestos en cada actividad. Sin embargo, entienden que las actividades deben incorporar cuestiones relativas al contexto histórico de la obra.

De la misma manera, consideran adecuado relacionar las obras a analizar con otras manifestaciones artísticas del momento -obras pictóricas, literarias, etc.-, potenciando así un planteamiento didáctico interdisciplinar.

Plantean la necesidad de introducir obras de compositores españoles de todos los períodos históricos, y reclaman una mayor presencia de la música culta de finales del siglo XX y principios del XXI -algo de lo que adolecen la mayoría de los libros de texto-. Además, se muestran partidarios de atender a la variedad de estilos musicales que existen en la actualidad -pues consideran que la utilización de música popular actual puede ser una buena estrategia didáctica-, pero no tanto de que sean los propios alumnos quienes lleven a cabo la elección de la música en función de sus preferencias personales.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Por otra parte, una amplia mayoría defienden la utilización de ayudas visuales -como figuras, musicogramas, colores, etc.- en las actividades de audición, pues entienden que puede favorecer la comprensión de las diferentes dimensiones de la música escuchada.

Del mismo modo, se muestran a favor de la utilización de medios audiovisuales -como el proyector, la pizarra digital, etc.-, porque proporcionan estrategias didácticas que motivan al alumno y facilitan planteamientos de carácter grupal.

Sin embargo, la amplia mayoría de docentes que respaldan la utilización de ayudas visuales en las actividades de audición, no se ve reflejada en el porcentaje de profesores que creen necesario que los alumnos conozcan la notación musical tradicional, por lo que conviene analizar con más detalle el papel que debe tener ésta en la educación auditiva de los alumnos, así como la presencia y la función que tiene en las actividades que aparecen en los libros de texto.

El profesorado considera más adecuado trabajar varias dimensiones de la música en cada actividad -melodía, armonía, forma, textura, orquestación, etc.-, que plantear actividades en las que el objetivo de la audición se centre en una sola, pues entiende que un planteamiento global ayuda al alumno a establecer relaciones entre las diferentes dimensiones de la música en un mismo fragmento.

En lo que se refiere a la frecuencia con la que suelen trabajar la audición musical en sus clases, un 34,3% de los profesores afirman hacerlo en todas las sesiones -lo que supone un porcentaje muy importante-, mientras que un 48,1% dicen hacerlo según los contenidos que presentan las unidades en los libros y un 16,7% en una sesión por tema, que es como generalmente vienen articuladas las audiciones en los libros de texto.

Esta información refleja que la audición musical es trabajada con asiduidad por el profesorado en sus clases. Además, resulta muy significativo que ningún docente se haya pronunciado en el sentido de no trabajarla nunca, lo cual pone de manifiesto que es uno de los grandes ejes de la educación musical en la enseñanza obligatoria.

En otro orden de cosas, la suma de las dos opciones que evidencian una cierta dependencia del libro de texto supone un 64,9% del profesorado, lo que justifica la necesidad de analizar el tratamiento curricular dado a la audición en los mismos.

En cuanto a la manera de plantear las audiciones, la mayoría de docentes suelen recurrir a las mismas como una actividad complementaria que acompaña otros aspectos de la educación musical -como por ejemplo ejemplificar cuestiones teóricas o de historia de la música-, en cuyo caso los objetivos propuestos deben responder a esa finalidad. No obstante, hay un porcentaje importante de profesores -el 34,3%- que lo hacen como la actividad principal de la clase, siendo el objetivo la propia educación auditiva.

Además, la mayoría dicen evaluar las actividades de audición muchas veces, sin que se pueda establecer ninguna relación entre este hecho y que las actividades hayan sido planteadas como la actividad principal de la sesión o como una actividad complementaria.

Se debe esclarecer cuándo deben ser evaluadas y de qué modo, ya que la evaluación se entiende como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe contribuir a la formación de los alumnos -y más tratándose de educación auditiva- y no como un mero proceso de calificación de los mismos.

Por lo que respecta a la metodología utilizada para trabajar las audiciones, un 60,5% de los profesores siguen los planteamientos que aparecen en los libros de texto sin más, a pesar de que en su inmensa mayoría -97%- reconocen que para trabajar la audición se debe seguir un modelo didáctico que vaya asociado al desarrollo cognitivo de los alumnos. Esto pone de manifiesto de nuevo la pertinencia de los objetivos de esta tesis doctoral.

Por otra parte, la mayoría reconocen no saber nada sobre los procesos gestálticos implicados en la percepción y de qué manera estos influyen en la audición musical -solo un 35,7% del total de los encuestados dicen conocerlos-, lo que hace pensar que la audición se está llevando a cabo sin tener en cuenta las últimas contribuciones que la psicología de la percepción musical puede aportar a su didáctica.

Con respecto a las dificultades de comprensión con las que se encuentran por parte de los alumnos, un 70,8% de profesores coinciden en señalar la percepción de la dimensión armónica de la música como la que más dificultades conlleva, seguida de la percepción de la forma musical -23,3%-. Este es un dato significativo para la didáctica de la educación auditiva, pues los investigadores sobre percepción musical han constatado que hay una relación directa entre la percepción de la tonalidad en la que está escrito un fragmento y la identificación de su estructura.

C) LA AUDICIÓN MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO.

En primer lugar, hay que destacar que los profesores ven los libros de texto como uno de los recursos fundamentales en los que apoyarse para desarrollar su actividad profesional, convirtiéndose en los materiales didácticos más utilizados para impartir las clases de música, hasta el punto de acomodar sus programaciones -objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación- a partir del texto elegido.

No obstante, en general afirman no conocer ningún modelo de análisis de libros de texto que les ayude a elegir entre un material u otro, por lo que la mayoría -el 54,7%- optan por que esté lo más compensado posible en cuanto a los contenidos propuestos, siendo la audición musical el siguiente aspecto más valorado. Hay que destacar que entre los que optan por que el texto esté lo más compensado posible también es la audición la propuesta más valorada para convertirse en la línea maestra que vertebré la adecuación musical.

El nivel educativo en el que más docentes utilizan libros de texto es el de segundo curso, observándose un descenso muy significativo a medida que se avanza a lo largo de la etapa -sobre todo en el cuarto curso-, pasando de un 79,5% de profesores que lo utilizan al principio a un 48,9% al finalizar la misma. Este es un dato a tener en cuenta, ya que puede suponer que entre los motivos que llevan a los docentes a dejar de utilizarlos está la falta de materiales que se adecuen, tanto a los contenidos que consideran prioritarios para este curso, como a las necesidades de los alumnos que lo cursan.

También es significativo el hecho de que un buen número de docentes no utilizan la misma editorial en los tres cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en los que tiene presencia la materia de música, dado que *a priori* la continuidad metodológica debería facilitar la progresión de los alumnos.

Por lo que respecta a algo tan determinante para la educación auditiva como es la elección del repertorio, la mayoría del profesorado opina que el utilizado en las actividades de audición que aparecen en los libros no siempre es el más adecuado -el porcentaje de docentes que se muestran totalmente de acuerdo con el repertorio que proponen los libros de texto es tan solo del 1%-, ni el más representativo de cada período histórico.

Además, un 56,9% de los encuestados manifiestan que los libros de texto, refuerzan ciertas discriminaciones hacia determinados géneros o estilos musicales considerados minoritarios, o de otras culturas, incluso -y lo que es más preocupante-, hacia la música culta del período histórico actual.

Esto plantea varias dudas, ya que se sabe de la importancia que tiene una elección adecuada del repertorio a utilizar para llevar a cabo la educación auditiva, la cual debe basarse en cuestiones como la adecuación del fragmento a las edades de los alumnos -tanto en complejidad como en duración-, la idoneidad del fragmento para los objetivos de la actividad, -unos fragmentos ejemplifican con mayor claridad que otros las diferentes cuestiones que se puedan plantear-, etc. Por lo tanto, cabe pensar que hay un importante margen de mejora en la didáctica de la audición musical, si se establecieran unas pautas para la selección del repertorio basadas verdaderamente en criterios pedagógicos, y no meramente comerciales o de otra índole.

Por otra parte, la inmensa mayoría de los docentes -el 88,9%- se han cuestionado en alguna ocasión la información expuesta en las actividades propuestas en los libros de texto en lo que respecta al análisis auditivo de un fragmento musical, lo que puede ser un tanto preocupante, pues como es de todos conocido, los textos están sujetos a las visiones e interpretaciones personales de sus autores, pero acaban convirtiéndose en gran medida en la programación real que se lleva a las aulas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Con el análisis del tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto se pretende, entre otras cosas, conocer la fiabilidad de los mismos.

En cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías, solo una minoría de profesores -el 18,9%- utiliza el libro digital, por lo que se constata que todavía se debe avanzar en la utilización de un mediador didáctico que sin duda puede aportar mucho a la didáctica de la audición musical. No obstante, la mayoría de los docentes afirman que los textos que utilizan proponen recursos pedagógicos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Capítulo 6

Estudio del tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto.

En el sexto capítulo se lleva a cabo un estudio sobre el tratamiento curricular de la audición musical en los libros de texto más utilizados por los profesores de música en la provincia de Valencia. El primer apartado describe la metodología y el diseño del estudio y el segundo, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos.

6.1. METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO.

Este estudio pretende conocer la realidad con la que se encuentran los docentes al utilizar los libros de texto para llevar a cabo la educación auditiva de los alumnos que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El propósito es obtener información relativa a las propuestas que hacen las diversas editoriales para la audición musical, lo que se concreta en los siguientes objetivos:

- Examinar el concepto de educación auditiva que se desprende de las actividades de audición propuestas en los libros de texto.
- Observar si estas actividades facilitan el desarrollo de los elementos implicados en el currículo vigente.
- Averiguar hasta qué punto se tienen en cuenta los resultados obtenidos desde el ámbito de la investigación sobre cómo aprenden los alumnos o relativos a sugerencias de carácter didáctico que se han dado para el desarrollo de habilidades auditivas.
- Conocer los recursos didácticos -ayudas visuales, utilización de las TICs, etc.- que se contemplan.

Teniendo en cuenta el objeto de la investigación, se ha optado por el método de análisis de contenido, por ser una de las técnicas que mejor se presta para el estudio de documentos escritos (Cámara, 2009).

Entre la amplia variedad de disciplinas que se relacionan con el análisis de contenido -Psicología, Sociología, Ciencias de la Información, Crítica Literaria, etc.-, la Didáctica ocupa un lugar destacado. Además, puede tener distintos enfoques y propósitos, como el análisis de la estructura semántica, simbólica, curricular, secuencial o el grado de dificultad de los contenidos (Jiménez y Perales, 2001). Como afirma López (citado por Cámara, 2009, p. 60):

En la investigación de documentos educativos, además de aclarar el contenido de los mismos, este método puede arrojar luz sobre la fuente de comunicación, el autor y sobre los posibles receptores, así como sobre el contexto en el que se produce dicha comunicación.

Por otra parte, el análisis de contenido conlleva, por lo general, un tratamiento estadístico de los datos. Sin embargo, en la actualidad numerosos autores (Andreu, 2000; Porta y Silva, 2003; Cabrera, 2009), aun reconociendo el valor de las técnicas cuantitativas, defienden la idea de que el análisis de contenido no se acaba con ellas.

En una conferencia organizada en 1955 por el *Social Science Research Council's Committee on Linguistics and Psychology* se puso de manifiesto el interés en el estudio de las relaciones internas que se establecen entre los diferentes términos de un texto y no tanto en el cálculo de las frecuencias de aparición de los datos que aparecen reflejados (Krippendorff, 1997).

En este sentido, se han tenido en cuenta las opiniones de Bresler, quien en su trabajo sobre los diferentes paradigmas cualitativos para la investigación en educación musical afirma que (Díaz, 2006, p. 64):

En la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural. La distinción, como vemos, es una distinción epistemológica que puede ser identificada como la distinción entre investigación para dar explicaciones versus investigación para promover la comprensión.

Así, dado que la finalidad última de este estudio es interpretar lo que aportan las actividades de audición propuestas en los libros de texto a la educación auditiva de los alumnos, se ha optado por un enfoque cualitativo, preservando las ventajas del análisis de contenido cuantitativo.

Andréu (2011) define el análisis de contenido cualitativo como “un nuevo método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis, paso a paso, que les separe de ciertas precipitaciones cuantificadoras” (p. 22).

Desde el punto de vista metodológico, este tipo de análisis impone un contexto de descubrimiento y exploración cuyo proceso muestra una gran diversidad. No obstante, pese a que no existe un único modo de realizarlo, sí que se advierten una serie de pautas comunes que han llevado a diferenciar las siguientes fases en el estudio:

- a) Aproximación al tema objeto de la investigación.
- b) Determinación de la muestra.
- c) Determinación de las unidades de análisis.
- d) Elaboración del instrumento de análisis.
- e) Registro de los datos.
- f) Análisis e interpretación de los datos.

De esta manera, el estudio se ha diseñado detallando los elementos más importantes del proceso que se va a realizar -el esquema teórico, el tipo de muestra, el sistema de categorías y el control de calidad del mismo-, sin renunciar por ello a la flexibilidad que el uso de esta técnica proporciona, lo que posibilita la obtención de información que aconseje reconducir el diseño inicial si fuera necesario.

6.1.1. EL LIBRO DE TEXTO COMO MEDIADOR DIDÁCTICO.

De las conclusiones elaboradas a partir del estudio expuesto en el capítulo 5 se desprende que el libro de texto es el mediador didáctico más utilizado, al que los profesores otorgan

mayor importancia, siendo uno de los materiales fundamentales en los que los profesores se apoyan para desarrollar su actividad docente.

Este hecho, se ha constatado también en otros trabajos (Gutiérrez y Cansino, 2001; Cabero et al., 2002), los cuales apuntan, que los libros de texto se han convertido en un material en el que las distintas editoriales plasman el currículo²⁰ que luego el docente intentará transmitir, de manera que estos suelen acomodar sus programaciones didácticas -objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.- a partir del manual elegido.

No obstante, esta utilización generalizada del libro de texto no significa que haya una uniformidad en las opiniones de los docentes sobre sus potencialidades para la educación, pues se pueden encontrar diversas posturas que van, desde los que les confieren un carácter básico que facilita la tarea del alumno, hasta aquellos que los perciben como instrumentos tradicionales que impiden el avance y desarrollo de innovaciones educativas. Como afirma Pagès (2009, p. 25):

Hoy hay un importante sector del profesorado que cree que el libro de texto ha dejado de ser una herramienta útil. Otro sector, más posibilista, cree que dado su masivo consumo, sigue siendo un producto que puede dar buenos resultados si se utiliza de manera crítica y creativa. Y, finalmente, el sector mayoritario que sigue utilizando, a veces de manera acrítica y poco creativa, el libro de texto como único, o casi, material de enseñanza.

Así, entre los que creen que el libro de texto ha dejado de ser un instrumento útil para el docente, destaca Martínez, quien en *El llibre de text en la societat de la informació* (2006), afirma que las investigaciones sobre los libros de texto muestran que este tipo de materiales concretan una determinada concepción cultural para la organización del conocimiento escolar, la cual presenta la cultura como algo estático y cerrado, y el conocimiento, como algo externo al alumno, al margen de sus experiencias, considerándolo, por lo tanto, el producto de una pedagogía vieja y oxidada.

²⁰ Para consultar la aprobación de los libros de texto por parte de las administraciones educativas remitimos al lector al Real decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de régimen general (B.O.E. 212/98 de 4 de septiembre de 1998).

Además, en su opinión no se les han dado la importancia que tienen, dada su capacidad de influir de manera decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2006, pp. 6-11):

Crec que tampoc no hem donat enacara al llibre de text la importància que té en el control sobre el disseny i el desenvolupament de l'ensenyament, sobre el control sobre el treball docent, sobre la manera en què implementa una racionalitat tecnocràtica, cientifista i instrumental en la concepció de com s'hauran de relacionar la teoria i la pràctica de l'ensenyament [...] El llibre de text és una eina ja pensada, una eina de treball -un mitjà de producció cultural- separat dels productors i els processos de producció cultural [...] Hi ha d'altres alternatives. La creativitat del mestre, la investigació didàctica, el compromís militant amb el canvi, la imaginació compartida entre equips professionals molt diversos, i el recorregut per la història de la renovació pedagògica, ens poden nodrir ara de criteris, arguments i estratègies practiques molt potents. Les anomenades noves tecnologies poden contribuir a fer tot aixó molt més fàcil. Què esperem? Cadascú, des del lloc en què està, ha de fer un petit esforç²¹.

Frente a esta posición crítica, hay otras más favorables a su utilización, como las de Cabero, Duarte y Romero (2002), quienes argumentan que muchas de las críticas que se les hacen a estos materiales, no deberían ser trasladadas al medio en sí mismo, sino a lo que se hace con él. Así, en las *Actas del III Encuentro sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico* (Universidad de Valladolid, 1990, pp. 9-10) se recogen las siguientes conclusiones:

Un libro no debe ser un producto terminal, sino un instrumento abierto a la iniciativa del profesor y sugeridor de nuevas actividades y diversas experiencias de aprendizaje [...] Un libro por bueno que sea, será un instrumento ineficaz en el aula, si no cuenta con la labor del profesor, factor imprescindible de la acción educativa.

²¹ Creo que tampoco le hemos dado todavía al libro de texto la importancia que tiene en el control sobre el diseño y el desarrollo de la enseñanza, sobre el control sobre el trabajo docente, sobre la manera en que implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la concepción de cómo se deberán de relacionar la teoría y la práctica de la enseñanza [...] El libro de texto es una herramienta ya pensada, una herramienta de trabajo -un medio de producción cultural- separada de los productores y los procesos de producción cultural [...] Hay otras alternativas. La creatividad del maestro, la investigación didáctica, el compromiso militante con el cambio, la imaginación compartida entre equipos profesionales muy diversos y el recorrido por la historia de la renovación pedagógica, nos pueden nutrir de ahora de criterios, argumentos y estrategias prácticas muy potentes. Las denominadas nuevas tecnologías pueden contribuir a hacer todo eso mucho más fácil. A qué esperamos?. Cada uno de nosotros, desde el lugar en el que se encuentra, debe de hacer un pequeño esfuerzo (trad. a.).

En este sentido, Rosales (1988) argumenta que las relaciones entre la metodología didáctica y el libro de texto pueden darse de las siguientes maneras (p. 227):

- a) Subordinación a las características de la enseñanza. Eliminación del libro de texto y la elaboración por parte del profesor de materiales específicos acomodado a las características específicas de sus estudiantes y de su contexto cultural escolar.
- b) Coordinación entre las características del texto y la metodología considerada más adecuada.
- c) Subordinación de la metodología didáctica a las características del texto escolar, y por tanto contemplarlos como una guía apropiada de la información, un instrumento facilitador de la organización del aprendizaje.

Como se puede observar, dichas relaciones pueden oscilar entre la sumisión absoluta de la actividad del profesor a dichos materiales, hasta su eliminación total -y la consecuente elaboración por parte del profesor de los materiales didácticos-. Por su parte Pagès establece, en función de la manera de actuar de los docentes respecto a los libros de texto, la siguiente clasificación (2006, p. 14):

1. Professors que utilitzen el llibre de text com a material únic. El segueixen punt per punt i procuren fer-ho tot.
2. Professors que, en un percentatge elevat, utilitzen i segueixen llibres de text. Introdueixen algún exercici fet per ells, sovint extret d'altres llibres.
3. Professors que, utilitzant diferents llibres de text a l'aula, en prenen un com a base. I a més, introdueixen materials de diusseny propi.
4. Professors que, bàsicament, elaboren o escullen els diferents materials impresos entre diverses fonts. Tenen un o diversos llibres com a suport accidental.
5. Professors que no utilitzen llibres de text. Programen els seus propis materials i exercicis, dissenyant-los o extraient-los de diverses fonts de l'entorn²².

²² 1. Profesores que utilizan el libro de texto como material único. Lo siguen punto por punto y procuran hacerlo todo.
2. Profesores que, en un porcentaje elevado, utilizan y siguen libros de texto. Introducen algunos ejercicios elaborados por ellos, a menudo extraídos de otros libros.
3. Profesores que, utilizando diferentes libros de texto en el aula, toman uno como base. Además, introducen materiales de diseño propio.
4. Profesores que, básicamente, elaboran o escogen los diferentes materiales impresos entre diversas fuentes. Tienen uno o dos libros como soporte accidental.
5. Profesores que no utilizan libros de texto. Programan sus propios materiales y ejercicios, diseñándolos o extrayéndolos de diversas fuentes de su entorno (trad. a.).

En cualquier caso, es evidente que la actitud que adopten los docentes, vendrá determinada entre otros motivos por la capacidad del libro de texto para dar respuesta a sus necesidades educativas, así como por su adaptabilidad al contexto educativo en el que va a ser utilizado, por lo que la elección del mismo cobra una especial importancia.

Y es en este punto, donde surgen una serie de interrogantes como ¿Qué elementos predominan en la selección de un libro de texto de música?, ¿Por qué se eligen unos determinados libros y dejan de seleccionarse otros?. Éstos deberían ser contestados desde el ámbito de la investigación, sin embargo, en comparación con otras áreas de conocimiento, en la educación musical se ha hecho poca investigación en este sentido, lo que puede acarrear consecuencias negativas en el momento de seleccionar unos libros de texto que deben dar respuesta a las necesidades educativas reales.

Para abordar la valoración de un libro de texto, se deben tener en cuenta cuestiones referidas al diseño y estructuración de la información que proporciona, que es lo que en definitiva, hará que un material sea más o menos útil para los fines educativos. Gutiérrez y Cansino (2001), plantean una propuesta en la que exponen los criterios para realizar una valoración de los libros de texto estructurada en cuatro apartados generales:

- La adecuación del lenguaje.
- Validez científica, pero didáctica.
- El tratamiento de la información.
- Las ilustraciones de los textos.

Los libros de texto se escriben con una finalidad educativa, por lo que la adecuación del lenguaje utilizado en los mismos al nivel evolutivo del alumnado a quien va dirigido, es un aspecto fundamental. Para poder valorar la legibilidad del texto, habrá que tener en cuenta cuestiones como el vocabulario utilizado por los autores, la introducción de palabras de carácter técnico, la estructura morfosintáctica de las frases, la amplitud total del texto, etc.

En cuanto a los contenidos que ofrecen los libros de texto, es evidente que se debe valorar, ante todo, el grado de objetividad de los datos que aportan. No obstante, Gutiérrez y Cansino apuntan al respecto (2001, p. 59):

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Algunos autores como Martínez Bonafé piensan que una traducción muy común en los libros de texto es el tratamiento no conflictivo del contenido científico; a menudo se presenta, según este autor, una única e incuestionable verdad. Esto presenta una determinada visión de la cultura al niño, que puede que no ofrezca la complejidad de la realidad tal y como es.

Por otra parte, el rigor científico de los contenidos propuestos debe ir acompañado de una redacción planteada con criterios didácticos -adaptación a la estructura mental del alumnado, gradación de los conocimientos, coherencia interna, etc.-. Cuanto más equilibrada sea la combinación entre la validez científica y la didáctica, mejor valoración merecerá el libro.

Muy relacionado con este aspecto está la manera de tratar la información. Para Rodríguez (1985), cualquier texto con fines didácticos debe ser coherente, intencional y cerrado, de manera que el alumno, al leerlo, tenga la sensación de que no se le ha quedado nada en el aire, y que la información que se le quiere transmitir está presente en lo leído.

Sin embargo, otros como Bernard (1976) no ven ninguna ventaja en el texto *cerrado*, y más en una sociedad donde la información se mueve a gran velocidad en todos los ámbitos, por lo que son partidarios del modelo *abierto* -aquél que presenta los contenidos con abundantes referencias a otras fuentes de información-.

Además, es necesario tener en cuenta la importancia que ha ido adquiriendo el lenguaje icónico en el libro de texto, donde el valor de las ilustraciones como pentagramas, musicogramas u otro tipo de ayudas visuales dependerá de su capacidad para sugerir.

En otro orden de cosas, hay que considerar la relación entre estos materiales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la cual deja algunos interrogantes como por ejemplo: ¿Qué implicaciones tendrán las nuevas tecnologías sobre el libro de texto? ¿Serán un mero complemento al texto actual? O por el contrario ¿Redefinirán el libro de texto y las prácticas educativas relacionadas con él?. En este sentido, Adell y Bernabé argumentan que (2006, p. 22):

Las nuevas tecnologías están cuestionando la manera en que se producen, distribuyen, comercializan y utilizan los libros de texto actualmente y el propio concepto de libro como objeto. El objeto libro (y el conjunto de prácticas asociadas a él) parece, a ojos de un creciente número de personas, un anacronismo en una sociedad en la que una enorme cantidad de información está al alcance de cualquiera en cualquier lugar. Un cambio sustancial en el soporte material de los libros de texto podría acabar con el modelo de negocio actual, fraguado desde la aparición de la imprenta.

Para concluir esta aproximación al libro de texto como mediador didáctico, conviene aclarar que se han considerado en primer lugar criterios generales que podrían utilizarse para el análisis de cualquier tipo de contenido, incluso para la valoración de cualquier otra materia diferente a la educación musical. Pero ésta no es la finalidad de la investigación. Los intereses de este estudio van más bien orientados a analizar aquellas cuestiones que pueden condicionar los resultados que se obtengan de su utilización en lo que a la educación auditiva se refiere, para lo cual, se atenderán una serie de criterios específicos que se centran en obtener información sobre el tratamiento didáctico dado a la audición musical.

De este modo, el marco de referencia lo constituye tanto la fundamentación teórica, como el análisis del currículo y el estudio realizado sobre los profesores, mientras que los criterios que guiarán el análisis de los textos contemplan:

- Clasificación del tipo de actividad.
- Elementos del currículo implicados.
- Procesos o destrezas auditivas que se desarrollan.
- Nivel de dificultad.
- Ideas erróneas presentes en la actividad.

6.1.2. DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA.

La muestra que se utiliza en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para averiguar aquello que se quiere conocer.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Por esta razón, el muestreo se orienta hacia la selección de aquellas unidades que en mayor medida garanticen tanto la cantidad como la calidad de la información. De este modo, el tipo de muestreo en el diseño de análisis de contenido cualitativo suele ser el intencional, por lo que los libros de texto que formarán parte de la muestra no serán escogidos al azar, sino que se elegirán de entre las editoriales más utilizadas por los profesores, teniendo en cuenta, con respecto al tamaño de la misma que (Andréu, 2000, p. 25):

El muestreo intencional (opinático o teórico) no obedece a unas reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación, de manera que puedan, por un lado, seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información, y por el otro, pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entiende que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida. Esta saturación teórica se alcanza cuando el investigador (que recoge al mismo tiempo que analiza la información) entiende que los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa.

Por otra parte, puesto que en la investigación cualitativa es el investigador el que elige qué realidades investigar, se ha optado por analizar los libros de texto correspondientes al segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los motivos de esta elección son varios. Para empezar, porque se trata del primer nivel en el que la educación musical es recibida por la totalidad del alumnado de la etapa, dado que en primero solo la cursan de manera voluntaria aquellos que optan por el Taller de Música como materia optativa. Además, es el nivel en el que en mayor medida son utilizados éstos por los docentes, como se desprende de la información recabada en el estudio de incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado llevado a cabo en el capítulo anterior.

Así, se han considerado como objeto de análisis los libros de texto para el 2º curso de las editoriales Marfil, Mc Graw Hill, Pearson Alhambra, Santillana y Teide, analizando las últimas ediciones existentes en el mercado editorial en el momento de realizar la investigación.

6.1.3. DETERMINACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS.

Una vez determinada la muestra, corresponde ahora identificar los datos que han de ser observados y registrados. Como afirma Krippendorff (1997, p. 81): “La determinación de las unidades comprende su definición, su separación teniendo en cuenta sus respectivos límites y su identificación para el subsiguiente análisis”, de manera que distingue tres clases de unidades (1997, p. 87):

Las unidades se distinguen de acuerdo con la función que desempeñan en el análisis de contenido. Las unidades de muestreo interesan para el muestreo y sirven de base para los estudios de tipo estadístico. Las unidades de registro, en su conjunto, son portadoras de la información dentro de las unidades de muestreo y sirven de base para el análisis. Y las unidades de contexto se refieren al proceso de descripción de las unidades de registro.

Así, el concepto de las diferentes unidades de análisis quedaría definido como sigue:

- a) Las unidades de muestreo son aquellas porciones de la realidad observada que se consideran independientes unas de otras, es decir, las partes del tema objeto de estudio que serán analizadas, las cuales suelen tener límites físicamente discernibles.
- b) Las unidades de registro pueden considerarse como las partes de una unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Las unidades de registro pueden ser temas, conceptos, símbolos semánticos, etc.
- c) Las unidades de contexto son las partes de la unidad de muestreo que tiene que ser examinadas para poder caracterizar una unidad de registro. No obstante, en muchas ocasiones las unidades de contexto y las de registro coinciden.

En este estudio, las unidades de muestreo vienen dadas por los propios libros de las editoriales anteriormente mencionadas, mientras que las unidades de registro las constituyen cada una de las actividades de audición propuestas en los diferentes textos -coincidiendo así unidades de registro y de contexto-.

Por lo que respecta a la eficiencia y fiabilidad de las mismas, Krippendorff afirma que (1997, p. 91):

Las unidades se diferencian fundamentalmente por la clase de operaciones cognitivas que exigen su identificación. En general, la determinación de unidades es tanto más eficiente y fiable cuanto más simples y naturales sean dichas operaciones cognitivas. Pero puede que las unidades simples no sean analíticamente productivas. El investigador, pues, tendrá que perfeccionar la productividad, sin perder demasiada eficiencia o fiabilidad. Las unidades físicas exigen esencialmente un dispositivo mecánico. En este caso las operaciones cognitivas son mínimas, y por ello dichas unidades son eficientes y fiables.

De este modo, la fiabilidad de las unidades de análisis propuestas para el estudio es absoluta, puesto que las operaciones cognitivas necesarias para su determinación son mínimas por tratarse los libros de texto de unidades físicas, mientras que para las unidades de registro se han utilizado las distinciones establecidas por la propia fuente -en lo que se refiere a las distintas actividades-, lo que las hace fácilmente identificables.

6.1.4. REGISTRO DE LOS DATOS.

El registro de los datos es un proceso fundamental en el análisis de contenido, ya que no se puede analizar con eficiencia lo que no ha se ha registrado de manera adecuada. Los pasos que se han seguido para llevarlo a cabo pueden resumirse como sigue:

- Revisión de otras investigaciones.
- Diseño de un primer sistema de categorías.
- Validación del instrumento de análisis.
- Determinación de la fiabilidad del mismo.
- Elaboración definitiva del instrumento.

De la revisión efectuada a otras investigaciones sobre el tema objeto de estudio cabe destacar el contraste que se produce entre la cantidad de producción científica que ha surgido recientemente en torno al estudio de los libros de texto de otras disciplinas, con la escasez en la investigación sobre el contenido de éstos para la materia de música en la enseñanza secundaria.

Por otra parte, dado que esta investigación no pretende abordar las características formales de los libros de texto -número de páginas, manejabilidad, uso del color, etc.-, sino que se centra en cuestiones de fondo -el análisis del tratamiento curricular dado a la audición-, se ha optado por diseñar un instrumento *ex profeso* para llevar a cabo la investigación.

La definición de las categorías se ha hecho atendiendo a la necesidad de extraer la máxima información posible de los materiales analizados, procurando no dejar sin contemplar ningún valor significativo que permitiera hacer inferencias sobre los datos. Para ello se ha contemplado, por una parte, la relación con el currículo -objetivos, contenidos, competencias básicas, etc.- y por otra, la relación que se establece entre el alumno y el libro de texto.

En cuanto a su validación, el sistema categorial se ha utilizado en un preanálisis, tras el cual -una vez hechas las pertinentes rectificaciones-, ha sido sometido a juicio de expertos, pidiéndoles su valoración tanto de la pertinencia como de la claridad y concisión de las definiciones de las categorías. En la redefinición y adaptación de las mismas se han tenido en cuenta los criterios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, fidelidad y productividad.

Una vez elaborado el sistema de categorías definitivo se ha procedido a determinar su fiabilidad, para lo que se ha contado con la participación de cinco evaluadores, aplicando la fórmula Kappa de Cohen (Cohen 1968). Las medidas se consideran positivas, dado que las puntuaciones obtenidas en ningún momento han sido inferiores a 0,5, lo que refleja un grado de acuerdo entre moderado y bueno, por lo que el proceso de validación de las categorías puede darse por satisfecho.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Así, el diseño sistema de categorías de análisis²³ permite guardar la información necesaria de cada unidad de registro de forma explícita, distinguiendo entre la información necesaria para su identificación y los datos propiamente dichos. La información identificativa incluye todo lo necesario para la organización y el manejo de los datos, como por ejemplo la identificación de la editorial, el año de edición del libro de texto, el número de obras o fragmentos que se proponen, el título de los mismos, etc.

Actividad nº _____	Editorial _____	Año de edición _____
Número de obras o fragmentos _____		
Título _____		
Autor/intérprete _____		
Género _____		
Duración _____		

Figura 62. Información identificativa de las actividades.

Por lo que respecta a los datos en sí mismos, se ha optado por una forma mixta de codificación (Andréu, 2011) que redundará en la variedad y calidad de los datos obtenidos, por lo que el sistema de categorías aparece definido en tres partes: la clasificación de la actividad, la dimensión curricular y la didáctica.

CLASIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las unidades de registro -en este caso las propias actividades de audición musical- pueden ser de diferentes tipologías, por lo que su clasificación permite hacer comparaciones entre las características diferenciadoras de las actividades propuestas, distinguiendo entre las que van orientadas a desarrollar el entrenamiento auditivo de los alumnos y las que utilizan la audición musical con otras finalidades.

²³ El sistema de categorías de análisis se incluye en el anexo 4.

Además, en las actividades destinadas al entrenamiento auditivo se ha recogido a qué dimensiones de la música van dirigidas prioritariamente (cuestiones relacionadas con el carácter de la música, con la dimensión melódica de la música, con la dimensión rítmica, con la dimensión armónica, etc.), con el propósito de conocer los aspectos del lenguaje musical más trabajados y los que menos, aunque evidentemente en una misma actividad se puedan trabajar varias dimensiones a la vez, en función de su diseño.

<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Entrenamiento auditivo relacionado con:<ul style="list-style-type: none">▪ Cuestiones relacionadas con el carácter de la música.▪ Cuestiones relacionadas con las cualidades del sonido.▪ Cuestiones de notación.▪ Cuestiones de carácter rítmico.▪ Cuestiones de carácter melódico.▪ Cuestiones de carácter armónico.▪ Formas y/o texturas.▪ Reconocimiento de instrumentos y/o voces, agrupaciones instrumentales y/o vocales.<input type="checkbox"/> Audición y análisis de música culta.<input type="checkbox"/> Audición y análisis de otros géneros musicales.<input type="checkbox"/> Actividad de apoyo a la interpretación musical.<input type="checkbox"/> Actividad de apoyo al movimiento y la danza.<input type="checkbox"/> Actividad relacionada con los medios audiovisuales.<input type="checkbox"/> Actividad relacionada con las nuevas tecnologías.<input type="checkbox"/> Otras finalidades: _____
--

Figura 63. Descripción de las actividades.

DIMENSIÓN CURRICULAR

En este apartado se ha recopilado toda la información necesaria para poder inferir sobre la contribución de las actividades de audición al desarrollo del currículo vigente, analizando la implicación de los diferentes elementos en las mismas:

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

1. ¿Qué objetivos de la materia aparecen implicados?
2. ¿Qué contenidos del bloque de *escucha* se trabajan?
3. ¿Qué criterios de evaluación se contemplan?
4. ¿Qué competencias básicas contribuye a desarrollar?

Figura 64. Dimensión curricular de las actividades.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA

La dimensión didáctica contempla todas aquellas cuestiones que conviene conocer para poder hacer inferencias sobre el concepto de educación auditiva que aparece reflejado en los libros de texto. Esto implica averiguar las diferentes utilizaciones que se hace de la audición musical así como la importancia que se le concede a cada una de ellas, los planteamientos didácticos que se presentan y los recursos que se proponen para su desarrollo.

Al mismo tiempo, se incluyen preguntas para comprobar si los libros de texto tienen en cuenta los resultados obtenidos desde el ámbito de la investigación en lo que respecta a cómo aprenden los alumnos, así como ciertas sugerencias sobre el desarrollo de habilidades auditivas:

5. Relación de la actividad con la U. D.
6. ¿Hay una explicación inicial al comienzo de la actividad?
7. ¿Se especifica que se pretende conseguir con la actividad?
8. ¿El planteamiento de la actividad es individual o grupal?
9. ¿Hay un recordatorio de conceptos previos?
10. ¿El lenguaje utilizado emplea la terminología musical apropiada para las edades de los alumnos?
11. Si hay fotografías o ilustraciones ¿de qué tipo son? ¿contienen texto explicativo?
12. Incorpora algún tipo de ayuda visual?

13. ¿Su desarrollo requiere del conocimiento de la notación musical tradicional?
14. ¿Su desarrollo plantea la utilización de las TIC?
15. ¿Se trabaja una sola dimensión de la música o varias a la vez?
16. ¿El fragmento propuesto es adecuado para los fines que se persiguen?
17. ¿El fragmento pertenece a una obra preexistente o ha sido creado para la actividad?
18. ¿La duración del fragmento es adecuada para los objetivos propuestos?
19. ¿La duración del fragmento es adecuada para las capacidades de los alumnos?
20. ¿Presenta información? ¿de que tipo?
21. ¿Plantea cuestiones de tipo analítico?
22. ¿Plantea cuestiones de tipo descriptivo?
23. ¿Se establecen analogías con la música que escuchan los alumnos en su vida cotidiana?
24. ¿Se establecen relaciones con otras audiciones trabajadas anteriormente?
25. ¿Algunos aspectos de la información que aparece pueden ser cuestionados?

Figura 65. Dimensión didáctica de las actividades.

6.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Para llevar a cabo el análisis de la información recabada mediante el instrumento se ha utilizado el soporte informático proporcionado por Nudist Vivo (versión 10), por ser uno de los programas más utilizados para la investigación cualitativa, ya que acepta una amplia variedad de enfoques metodológicos. Esto supone iniciar el análisis habiendo establecido previamente unas categorías (Quecedo y Castaño, 2003) para lo cual se han establecido hasta cuatro niveles de concreción:

- a) El primer nivel está constituido por las dos grandes raíces del *árbol de categorías* (siguiendo la terminología propia del Nudist Vivo), de las que irán desagregándose el resto de conceptos, las cuales se corresponden con la estructura del instrumento: las categorías de identificación y las teóricas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- b) Ya en el segundo nivel, de la primera raíz brotan seis categorías y de la segunda otras tres. Cabe señalar que el programa los dispone por orden alfabético:

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción
Categorías de identificación	Autor de la obra o fragmento a escuchar
	Duración de la obra o fragmento
	Editorial a la que pertenece la obra o fragmento
	Género al que pertenece la obra o fragmento
	Número de obras o fragmentos que se incluyen
	Título de la obra o fragmento
Categorías teóricas	Clasificación de la actividad
	Dimensión curricular
	Dimensión didáctica

Figura 66. Primer y segundo niveles de concreción del sistema de categorías.

- c) En el tercer nivel de concreción la mayoría de las categorías se van desagregando en subcategorías que deben favorecer la obtención de la información cuantitativa necesaria para poder establecer comparaciones entre las actividades analizadas:

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción	Tercer nivel de concreción	
Categorías de identificación	Autor		
	Duración		
	Editorial		Editorial I
			Editorial II
			Editorial III
			Editorial IV
			Editorial V
	Género		Música culta
			Música escolar
			Música moderna
			Música tradicional
			Música y medios audiovisuales
	Número de obras		Un fragmento
			Varios fragmentos
Título			

Figura 67. Primer, segundo y tercer niveles de concreción de las categorías de identificación.

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción	Tercer nivel de concreción
Categorías teóricas	Clasificación de la actividad	Act. de apoyo a la interpretación instrumental
		Act. de apoyo al movimiento y a la danza
		Act. relacionada con las nuevas tecnologías
		Act. relacionada con los medios audiovisuales
		Audición y análisis de música culta
		Audición y análisis de otros géneros musicales
		Entrenamiento auditivo
		Otras finalidades
	Dimensión curricular	Competencias
		Contenidos
		Criterios de evaluación
		Objetivos
	Dimensión didáctica	Actividades propuestas
		Adecuación de la duración
		Adecuación del fragmento
		Adecuación del lenguaje
		Analogías
		Aspectos cuestionados
		Ayudas visuales
		Conocimientos previos
		Dimensiones
		Explicación inicial
		Fotografías o ilustraciones
		Información
		Naturaleza del fragmento
		Notación musical
		Planteamiento
		Relación con la U. D.
Relaciones con otras audiciones		
TIC		

Figura 68. Primer, segundo y tercer niveles de concreción de las categorías teóricas.

- d) Por último, en el cuarto nivel se sigue descendiendo hacia otros apartados que facilitan el análisis cualitativo de las categorías y subcategorías expuestas anteriormente. Así, se estudian cuestiones como por ejemplo el tipo de ayudas visuales, en el caso que se den, o si se proporciona información sobre el compositor, sobre la obra o fragmento a escuchar, sobre el contexto histórico -en definitiva, si se proporciona información que facilite la interdisciplinariedad-, la función que desempeñana las ilustraciones o las fotografías que puedan aparecer, etc.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

El análisis y la interpretación de los datos obtenidos se ha llevado a cabo intentando garantizar el anonimato de las editoriales estudiadas, por lo que se han utilizado las denominaciones de Editorial I, II, III, IV y V, dado que el centro de interés del estudio son las actividades propiamente dichas, y no las comparaciones entre los libros de texto de las diferentes editoriales.

Así, una vez expuesto el propósito del estudio, la metodología de la investigación y el diseño del mismo, se presenta a continuación el análisis de los datos obtenidos de los libros de texto a través del instrumento diseñado para el registro de los mismos. En la descripción de los resultados obtenidos se ha optado por representar gráficamente la información más sobresaliente de cada categoría para facilitar su comprensión al lector.

INFORMACIÓN IDENTIFICATIVA

El número de actividades analizadas que emplean de algún modo la audición musical ha sido de 340 en total, habiendo grandes diferencias en este sentido entre las distintas editoriales estudiadas, como aparece reflejado a continuación:

Tabla 2. Comparativa del número de actividades dedicadas a la audición musical.

Editorial I	Editorial II	Editorial III	Editorial IV	Editorial V	Total
96	99	51	34	60	340

En cuanto al número de temas o unidades didácticas que constituyen cada uno de los libros de texto y la distribución de las actividades de audición entre los mismos:

Tabla 3. Comparativa del número de temas o U.D.

Editorial I	Editorial II	Editorial III	Editorial IV	Editorial V
9	10	9	12	11

Tabla 4. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial I.

Temas/Unidades Didácticas	Número de actividades
1. La música y sus sensaciones. El carácter	6
2. La finalidad de una obra musical. El género	9
3. El tempo y la música. El movimiento	9
4. Pulso y compás. El ritmo	7
5. La intensidad en la música. Dinámicas y matices	10
6. El colorido sonoro. La instrumentación	25
7. La sucesión de los sonidos. La melodía	10
8. El tejido musical. La textura	8
9. Estructuras musicales. La forma	12
total	96

Tabla 5. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial II.

Temas/Unidades Didácticas	Número de actividades
1. Cualidades del sonido	10
2. El ritmo	11
3. Melodía y armonía	12
4. La voz	9
5. Los instrumentos musicales	10
6. La textura musical	11
7. La forma musical	8
8. La música popular urbana	11
9. La música y las artes escénicas	9
10. El folclore musical	8
total	99

Tabla 6. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial III.

Temas/Unidades Didácticas	Número de actividades
1. Lo que sea sonará	5
2. Toma buena nota	6
3. La música de Navidad	7
4. ¿Para qué sirve la música?	5
5. Al son del carnaval	4
6. El color de la música	8
7. Melodías para cantar y bailar	5
8. Notas de cine	5
9. La canción del verano	6
total	51

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Tabla 7. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial IV.

Editorial IV	Número de actividades
Unidad 1. Atrapar la música	2
Unidad 2. Guardar el sonido	3
Unidad 3. Música y medios	2
Unidad 4. Música clásica	4
Unidad 5. Música moderna	5
Unidad 6. Música tradicional	5
Unidad 7. Música del mundo	2
Unidad 8. Música y cine	3
Unidad 9. Texturas musicales	1
Unidad 10. Música en directo	3
Unidad 11. Agrupaciones y voces	3
Unidad 12. Música y ruido	1
total	34

Tabla 8. Actividades propuestas en cada tema/unidad didáctica en la Editorial V.

Editorial V	Número de actividades
Unitat 1. El so, material de la música	3
Unitat 2. Pulsació, moviment i ritme	10
Unitat 3. El timbre dels instruments	9
Unitat 4. Melodia	7
Unitat 5. Dinàmica o matís	4
Unitat 6. Agrupacions instrumentals	6
Unitat 7. Harmonia i acompanyament	4
Unitat 8. La veu i el text	5
Unitat 9. Donar forma	3
Unitat 10. Caràcter i expressió	4
Unitat 11. Músiques del món	5
total	60

De esta información se desprende que no existe un criterio unificado entre las distintas editoriales a la hora de proponer un número determinado de temas o unidades didácticas como tampoco se percibe una relación directa entre el contenido de las mismas y el número de actividades que utilizan la audición musical. Así, se puede observar cómo mientras una editorial que programa 9 unidades didácticas propone hasta 96 actividades, otra con 12 temas tan solo plantea 34, o que una dedica hasta 25 actividades para el reconocimiento auditivo de instrumentos o agrupaciones instrumentales frente a las 3 que los hace otra.

El repertorio analizado alcanza un total de 558 fragmentos distribuidos entre las 233 actividades que utilizan un solo fragmento -y que suponen un 68,5%-, y las 107 -31,5%- que proponen escuchar dos o más fragmentos, ya sea para establecer comparaciones entre diferentes versiones de una misma obra, para ejemplificar distintos parámetros de la música -como por ejemplo diferentes géneros- o bien por tratarse de bases musicales sobre las que los alumnos deben trabajar la interpretación musical:

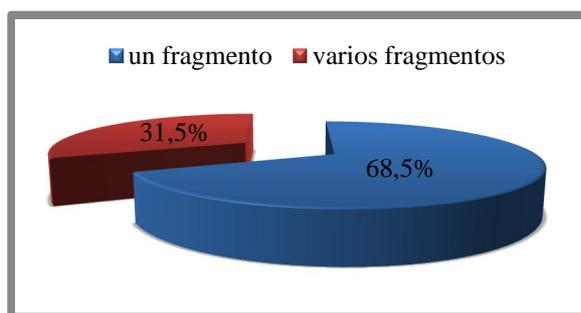


Figura 69. Número de obras o fragmentos por actividad.

En cuanto a los criterios utilizados para su selección no se ha podido establecer una pauta común -de tipo histórico, por estilos musicales, etc.- más allá de que muchos de los títulos son bastante conocidos y se han utilizado en todas las editoriales de manera reiterada, pero se echa en falta una recopilación fundamentada desde un punto de vista pedagógico.

Cabe mencionar como excepción la utilización de obras como *El carnaval de los animales* de Camille Saint-Saëns -hasta en 12 ocasiones-, la *Guía de orquesta para jóvenes* de Benjamin Britten -5- o *Pedro y el Lobo* de Serguei Prokofiev -4- para tratar el reconocimiento auditivo de los instrumentos musicales, aunque llama la atención la ausencia de otros títulos de mayor actualidad.

El autor más utilizado en lo que se refiere al repertorio de música culta -hasta en 19 ocasiones- es Wolfgang Amadeus Mozart, seguido por Ludwig van Beethoven y Antonio Vivaldi con 10 referencias cada uno. A continuación aparecen compositores como Edvard Grieg -8- Pyotr Ilyich Tchaikovsky y Georg Friedrich Haendel -7- y Félix Mendelssohn -6-, si bien en la mayoría de los casos las obras propuestas se repiten -por ejemplo, de las ocho referencias de Grieg, siete corresponden a dos fragmentos de la suite *Peer Gynt*-.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Por otra parte, es significativo el hecho de que compositores como Claude Debussy o Igor Stravinsky tan solo aparezcan en dos y tres ocasiones respectivamente. No obstante, puesto que no se pretende elaborar aquí una relación detallada dado su elevado número, se adjunta un listado de los mismos y los títulos de las obras en el anexo 5.

Para clasificar por géneros musicales el repertorio utilizado se han agrupado la totalidad de los fragmentos en cinco grandes bloques que abarcan diversos estilos, siendo el más numeroso el que engloba todo tipo de música culta con un total de 215 fragmentos, seguido por el de la música escolar, que incluye arreglos de bases musicales, adaptaciones de fragmentos conocidos, etc., con 157. A estos les siguen la música moderna -pop, rock etc.- con, 104 lo que se ha denominado música folclórica o tradicional con 46 y, finalmente, la música asociada a los medios audiovisuales -música de cine, para la TV, videoclips, etc.- con 36.

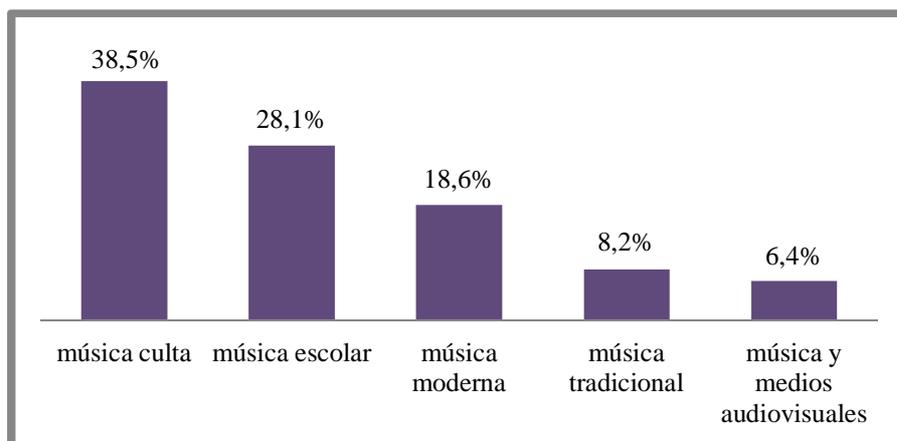


Figura 70. Clasificación de la música utilizada en el total de actividades por géneros musicales.

En cuanto a las duraciones de los fragmentos, aunque más adelante se tratará su adecuación a los objetivos de las actividades y a las capacidades de los alumnos, en líneas generales cabe destacar que no se tienen referencias de 102 de las 340 actividades. Para el análisis de las 238 restantes, se han establecido cuatro tramos: aquellas que no superan un minuto de duración (37), las que oscilan entre uno y tres minutos (145), las que están entre tres y seis (42) y finalmente las de más de seis (14).

Así, se ha constatado que 224 no superan los seis minutos de duración, por lo que se puede afirmar que la mayoría de los fragmentos se encuentran en un contexto razonable en relación a la capacidad de atención de los alumnos que cursan el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

CLASIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para establecer los diferentes tipos de actividades de audición musical propuestas en los diversos libros de texto y poder precisar las características diferenciadoras entre ellas, se ha realizado un cuadro comparativo de las mismas que recoge la información cuantitativa al respecto:

Tabla 9. Clasificación de las actividades.

Descripción de la actividad	
Entrenamiento auditivo	184
Audición y análisis de música culta	30
Audición y análisis de otros géneros musicales	36
Actividad de apoyo a la interpretación musical	62
Actividad de apoyo al movimiento y la danza	9
Actividad relacionada con los medios audiovisuales	4
Actividad relacionada con las nuevas tecnologías	1
Otras finalidades	14
Total actividades	340

Como se puede observar, de las 340 actividades 184 (un 54,2%) están dirigidas al entrenamiento auditivo de los alumnos, frente a las 156 (45,8%) que suman las que se proponen otras cuestiones:

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

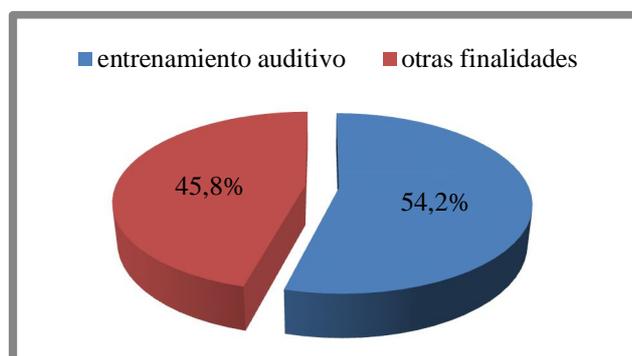


Figura 71. Clasificación de las actividades de audición en entrenamiento auditivo u otras finalidades.

Además, si se suman aquellas que se orientan hacia el entrenamiento auditivo y las destinadas a la audición y el análisis de música, ya sea culta o de cualquier otro género, se obtiene un total de 250 actividades, que representa un 73,5 % del total, lo que pone de manifiesto cuál es el propósito principal de este tipo de actividades. De las 90 restantes la mayoría (62), son audiciones de fragmentos o bases musicales que sirven de apoyo a la interpretación musical.

Por otra parte, de entre las actividades empleadas para el entrenamiento auditivo, 62 (un 33,7%), están relacionadas con el reconocimiento de instrumentos y/o voces así como de agrupaciones instrumentales y/o vocales. El resto (122, que suponen un 66,3%), se reparten como sigue:

Tabla 10. Clasificación de las actividades dirigidas al entrenamiento auditivo.

Entrenamiento auditivo relacionado con:	
Cuestiones relacionadas con el carácter de la música	19
Cuestiones relacionadas con las cualidades del sonido	5
Cuestiones de notación	1
Cuestiones de carácter rítmico	33
Cuestiones de carácter melódico	18
Cuestiones de carácter armónico	4

Reconocimiento de formas musicales y/o texturas	42
Reconocimiento de instrumentos y/o voces, agrup. instrumentales y/o vocales.	62
Total actividades de entrenamiento auditivo	184

En cuanto al repertorio empleado preferentemente para cada tipo de actividad, no se percibe una relación clara entre ambas variables, pudiendo constatar que se utiliza música de cualquier género indistintamente. Como ejemplo significativo se puede aludir al hecho de que en el repertorio se han incluido 36 fragmentos pertenecientes a bandas sonoras de películas de cine y sin embargo tan solo hay 4 actividades relacionadas con los medios audiovisuales. Los 32 restantes se han destinado a otro tipo de actividades, sobre todo de entrenamiento auditivo.

Únicamente se ha podido establecer una relación directa entre la música utilizada y el tipo de actividad en aquellas orientadas al reconocimiento de los distintos instrumentos y voces, o de las agrupaciones instrumentales y vocales, por tratarse de obras con un marcado perfil didáctico escritas precisamente para tal fin (aunque también se han manejado otros muchos títulos).

DIMENSIÓN CURRICULAR

1. ¿Qué objetivos de la materia aparecen implicados?

Para determinar en que medida aparecen implicados los objetivos del currículo en las actividades, se ha tenido en cuenta las capacidades que éstas pretenden desarrollar tal y como aparecen esbozadas en los libros de texto.

No obstante, cabe precisar que los objetivos están redactados con un carácter muy general, por lo que relacionarlos con una actividad no implica que éstos se desarrollen en su totalidad. Por ejemplo, el hecho de proponer que se escuche un fragmento no supone necesariamente que se esté desarrollando la capacidad de reconocer las características musicales de la obra. Será más bien el planteamiento de la propia actividad la que determine el nivel de desarrollo del mismo.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Como es lógico, en la mayoría de ellas (226) se abordan varios objetivos a la vez. Por ejemplo, cuando se propone escuchar un fragmento musical con algún tipo de ayuda visual ya se están trabajando dos objetivos distintos. Sin embargo, el número de actividades en las que aparece relacionado únicamente uno es de 93, lo que todavía supone un 29,1%, porcentaje demasiado elevado para un diseño metodológico supuestamente pensado para trabajar por competencias:

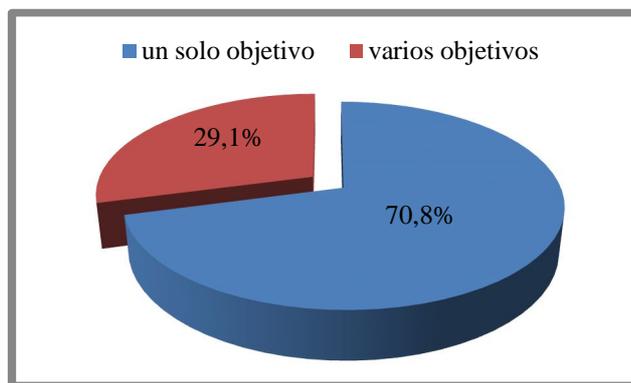


Figura 72. Clasificación de las actividades en función del número de objetivos implicados.

Además, llama la atención que en 21 de las 340 actividades no se halla podido establecer ninguna relación con los objetivos del currículo, dado que la finalidad para la que se presentan no se corresponde con ninguno de ellos, por lo que cabe preguntarse cuál es la razón de su inclusión en los libros de texto.

Por otra parte, aunque no es el propósito de esta investigación, es pertinente comentar que tampoco el currículo recoge todas las posibilidades que se pueden dar en la práctica diaria de la educación auditiva. El ejemplo más claro es la ausencia de un objetivo que proponga desarrollar la capacidad de reconocer auditivamente las características de las diferentes dimensiones de la música, incorporando las últimas aportaciones provenientes desde el ámbito de la investigación, más allá de las alusiones de carácter general como “Escuchar una amplia variedad de obras de distintos estilos” o “Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de creación artística y de patrimonio cultural”.

Así, la implicación de los objetivos del currículo en las actividades enunciadas en los libros de texto puede resumirse como sigue:

Tabla 11. Objetivos desarrollados en las actividades.

Objetivos	Nº actividades
Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos; enriquecer las propias posibilidades de comunicación y respetar otras formas distintas de expresión.	67
Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.	72
Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal; interesarse por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.	166
Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, en especial de la Comunitat Valenciana, siendo consciente de sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.	116
Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza, como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas, y apreciarlas como forma de expresión individual y colectiva; dedicar especial atención a las danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana con la audición.	8
Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información -medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música.	145
Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.	6
Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.	1
Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.	19
Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.	21

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.	1
Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.	67
Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.	19
Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.	5
Desarrollar y consolidar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para el desarrollo de las actividades musicales.	4

De esta información se desprende que los objetivos con mayor presencia son aquellos que tienen una relación más directa con el desarrollo de las capacidades perceptivas, como son el 3, 4, 6 y 12. Sin embargo, hay algunas cuestiones que no dejan de sorprender, como la falta de correspondencia entre los objetivos 3 (utilizado en 166 ocasiones) y 12 (utilizado en 67), siendo que ambos son susceptibles de ser desarrollados en una misma actividad, a poco que ésta se haya diseñado realmente pensada para trabajar por proyectos.

También resulta reveladora la baja incidencia de los objetivos 9 y 13 que tan solo aparecen reflejados en 19 actividades cada uno, que además son las mismas, siendo que ambos proponen relacionar el lenguaje musical con otros lenguajes artísticos, adentrándose en las producciones audiovisuales y en los medios de comunicación, lo que sin duda puede ser de interés, además de motivador, para el alumnado de estas edades, proporcionándoles un aprendizaje ciertamente significativo.

En esa misma línea, resultan igualmente sorprendente las 21 referencias del objetivo 10, por no hablar de la única que se ha obtenido del 11, más aún si se tiene en cuenta que ambos desarrollan capacidades en las que se incide considerablemente en los denominados métodos creativos de educación musical a los que se aludió en el capítulo 2 de esta Tesis doctoral.

2. ¿Qué contenidos del bloque de escucha se trabajan?

El nivel de representatividad de los contenidos indicados en el currículo -Bloque de *Escucha*- para el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria en los libros de texto puede resumirse como sigue:

Tabla 12. Contenidos trabajados en las actividades.

Contenidos	Nº actividades
Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.	61
Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras y musicogramas.	151
Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.	173
Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos.	81
Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales.	80
La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.	10
Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.	12
El silencio en la audición.	0
Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.	7
Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.	4

Como se puede observar, entre los contenidos del currículo sí que se contempla de forma explícita el reconocimiento auditivo de los diferentes elementos que forman parte del lenguaje musical, esto es: melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica, así como su identificación en el análisis de diferentes obras.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Además, se trata del contenido con mayor presencia entre las actividades de audición analizadas, apareciendo hasta en 173 ocasiones, lo que denota la importancia que se le concede en la audición musical, por entender que se trata de la base sobre la que construir la educación auditiva de los alumnos:

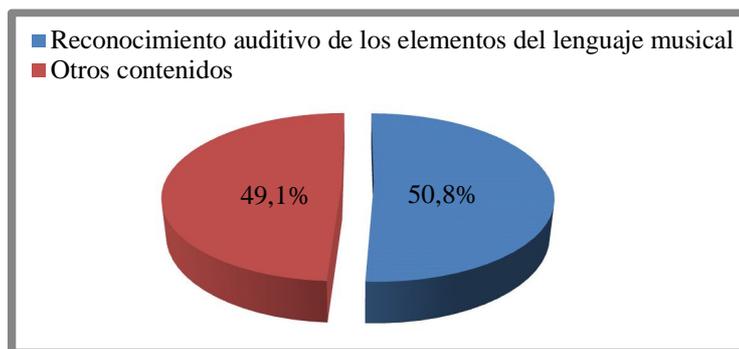


Figura 73. Importancia cuantitativa concedida al reconocimiento auditivo de los elementos del lenguaje musical.

La utilización de diversos recursos como partituras, musicogramas, medios audiovisuales, etc., para llevar a cabo las audiciones es el contenido que le sigue en cuanto al número de referencias, contabilizándose hasta un total de 151 ocasiones. Esto entra dentro de una cierta lógica, ya que ambos son abordados prácticamente en su totalidad en las mismas actividades, pues como se ha demostrado desde el ámbito de la investigación, la utilización de ayudas visuales puede facilitar el reconocimiento de las diferentes dimensiones de la música escuchada.

A cierta distancia aparecen contenidos como el reconocimiento auditivo de las voces o los instrumentos y el análisis a nivel elemental de obras de diferentes géneros y culturas musicales con 81 y 80 referencias respectivamente.

El dato contradictorio se evidencia tras constatar la poca repercusión que tienen en los libros de texto contenidos como el *Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha* que tan solo se ha visto reflejado en 4 ocasiones.

Del mismo modo, la *Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural* aparece en otras 7, por no mencionar que *El silencio en la audición* no aparece reflejado en ninguna de las actividades analizadas. Este tipo de contenidos se dirigen directamente a fomentar la actitud con la que los alumnos deben afrontar la audición, siendo determinante para una verdadera educación auditiva, tal como se razonó en el capítulo 1, el escuchar con interés, la intención de entender, etc.

En otro orden de cosas, examinando la correlación que se establece entre los contenidos y el tipo de actividad que se da en cada caso, se percibe una concordancia que entra dentro de la lógica didáctica, sin que se observe ninguna excepción destacable.

Basta comentar como ejemplo las 81 referencias que se dan del contenido “Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos” que aparecen en actividades clasificadas como de entrenamiento auditivo, o las 80 que aparecen de “Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales”, todas ellas incluidas en actividades tipificadas como de entrenamiento auditivo o análisis musical, ya sea de música culta o de otros géneros musicales.

3. ¿Qué criterios de evaluación se contemplan?

Con respecto a los criterios de evaluación recogidos en las actividades estudiadas, ciertamente están en consonancia con los contenidos expuestos anteriormente, sin que se observe ninguna contradicción al respecto, si bien no se puede dejar de apuntar la impresión de que, en general, los libros de texto tienden a evaluar aquello que resulta más fácil de observar y, en consecuencia, de calificar.

De este modo, un criterio como por ejemplo “Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición” aparece reflejado en 130 actividades, mientras que aquellos que pretenden evaluar la capacidad del alumno para afrontar situaciones de análisis de cualquier índole o para transmitir sus propias conclusiones, apenas tienen repercusión.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Esta información resulta especialmente relevante, más si se tiene en cuenta que de los criterios de evaluación es de donde surgen los descriptores para llevar a cabo una evaluación por competencias, por lo que la tendencia apuntada anteriormente puede influir en el grado de desarrollo de unas u otras. Así, la utilización de los criterios de evaluación para el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria en los libros de texto puede resumirse como sigue:

Tabla 13. Criterios de evaluación presentes en las actividades.

Criterios de evaluación	Nº actividades
Reconocer los diferentes parámetros del sonido que están presentes en la interpretación y el análisis de una estructura musical, y distinguir los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música.	115
Percibir e identificar el silencio, entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que se han compuesto como las que se han escuchado.	6
Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, e interesarse por ampliar sus preferencias.	68
Diferenciar las sonoridades de los instrumentos de la orquesta, así como la forma y los cuatro tipos de voces más comunes.	89
Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.	32
Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles.	56
Interpretar canciones tradicionales de la Comunitat Valenciana.	0
Interpretar danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.	0
Iniciarse en la utilización de algunos de los recursos tecnológicos disponibles, de forma que se demuestre un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.	1
Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.	130
Alcanzar las pautas de conducta, los hábitos y la disciplina que permitan el adecuado desarrollo de las actividades musicales.	6
Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizar sus causas y proponer soluciones.	1

4. ¿Qué competencias básicas contribuye a desarrollar?

Sobre el tratamiento que los textos hacen de las competencias cabe decir, en primer lugar, que de las 340 actividades, 296, que suponen un 87%, tratan de desarrollar una única competencia, frente a las 44 restantes (13%) que contemplan dos o más. En este sentido, las que en mayor medida se trabajan en una misma actividad son la competencia en comunicación lingüística y la cultural y artística:



Figura 74. Desarrollo de competencias en las actividades.

Evidentemente la competencia cultural y artística es la que se ha tratado de desarrollar en la mayoría de las ocasiones -295-. No obstante, todavía hay 45 actividades que utilizan la audición musical de un modo u otro y que entre sus planteamientos no está el desarrollar dicha competencia, lo cual no deja de ser una contradicción.

Por otra parte, la educación musical puede contribuir a la adquisición de las competencias básicas en su totalidad -como se expuso en el capítulo 4-, pero esto no es lo que aparece reflejado en los datos obtenidos de las actividades analizadas.

La línea de relación que se establece en los datos obtenidos entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y finalmente las competencias es coherente consigo misma, pero no obedece a un diseño curricular pensado para contribuir al desarrollo de éstas últimas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Esto es un hecho corroborado por el escaso número de referencias a la competencia en comunicación lingüística, la matemática o la social y ciudadana, por no mencionar que algunas como la de aprender a aprender o la de autonomía e iniciativa personal no aparecen referenciadas en ninguna ocasión, como se muestra a continuación:

Tabla 14. Competencias desarrolladas a través de las actividades.

Competencias	Nº actividades
Competencia en comunicación lingüística.	7
Competencia matemática.	7
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.	10
Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital.	20
Competencia social y ciudadana.	1
Competencia cultural y artística.	295
Competencia para aprender a aprender.	0
Competencia en autonomía e iniciativa personal.	0

Además, no se ha podido establecer una relación entre la categoría “Clasificación de la actividad” y las competencias a las que se contribuye en cada caso, siendo más bien el propio planteamiento didáctico lo que repercute en ello, por lo que se hace evidente que las propuestas didácticas de los libros de texto para este tipo de actividades no están favoreciendo la educación auditiva que el propio currículo propone.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA

5. Relación con la U.D.

Para determinar el nivel de significatividad de cada una de las actividades en relación con las unidades didácticas en las que se encuentran se ha tenido en cuenta hasta que punto el

título de la U.D. es indicativo de los contenidos de la misma y si la actividad está relacionada con dicho título.

Así, se ha podido constatar que la mayoría, 244, guardan una relación directa tanto con el título de la U.D. como con los contenidos trabajados en ella. Sin embargo, todavía restan 96 actividades que no cumplen con esa premisa, que desde un punto de vista didáctico parece que debería ser general:

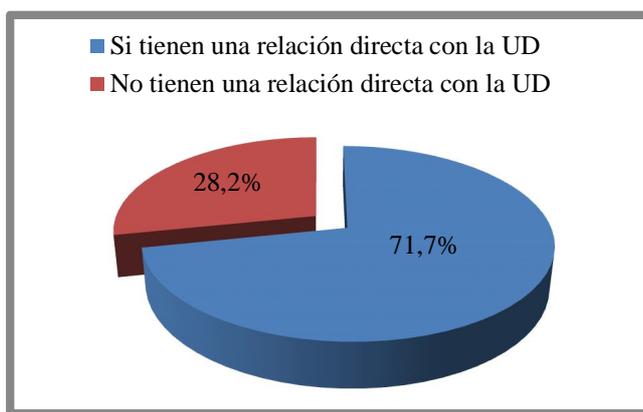


Figura 75. Relación de las actividades con las unidades didácticas.

El hecho de que un 28,2% de las actividades estudiadas no mantengan una relación directa con las unidades didácticas en las que han sido propuestas parece un dato ciertamente revelador de las características de los libros de texto, dado que son actividades que no guardan relación, no ya con el título de la unidad, sino tampoco con los contenidos programados para la misma, lo cual pone en entredicho, tanto el motivo por el cual han sido programadas como su funcionalidad.

6. ¿Hay una explicación inicial al comienzo de la actividad?

Con respecto a si se ofrece una explicación inicial al comienzo de las actividades para facilitar la comprensión de las mismas, los datos obtenidos confirman que es así en su inmensa mayoría, es decir, en 324 actividades, que suponen un 95,2%, frente a las 16 que no lo hacen, que apenas representan un 4,8%.

Sin embargo, un análisis más detallado nos muestra que en estas explicaciones se pueden encontrar desde observaciones exhaustivas de lo que el alumno tiene que hacer para poder realizar la actividad, hasta indicaciones muy generales, las cuales, sin la ayuda del profesor, serían insuficientes para poder llevarlas a cabo. Así, encontramos ejemplos como:

A continuación te proponemos la audición de varios fragmentos musicales, elegidos entre algunas famosas bandas sonoras, y tendrás que responder a las cuestiones que te planteamos:

- a) Si tuvieses que elegir tres adjetivos para definir el carácter de esta obra, ¿cuáles elegirías de la siguiente lista?

SERENO-DULCE-HUMORÍSTICO-DESENFADADO-TRANQUILO-DIVERTIDO

En este caso, se percibe una explicación clara y concisa, pero otros se quedan a medio camino:

Si comparamos el carácter de esta obra con la audición anterior, veremos que es totalmente distinto. Realiza una comparación entre las dos obras con los elementos musicales más importantes que el compositor ha empleado para conseguir un carácter distinto en cada una de ellas.

Finalmente, hay ciertas actividades que apenas incluyen explicaciones de lo que se tiene que hacer, como por ejemplo: “Conoce la batería”, sin que se aporte información de los diferentes instrumentos que la componen, en que orden van a escucharlos, etc.

En esta cuestión sí que se ha podido establecer una correlación con la categoría “Clasificación de la actividad”, comprobando que las que contemplan explicaciones más desarrolladas son aquellas diseñadas para el análisis musical, ya sea de música culta o de cualquier otro género, seguidas de las encaminadas al entrenamiento auditivo. Por otra parte, las actividades con explicaciones más escuetas son las que se utilizan como apoyo para la interpretación musical.

7. ¿Se especifica que se pretende conseguir con la actividad?

En primer lugar conviene aclarar que para averiguar esta cuestión se ha tenido en cuenta lo que aparece de forma explícita en los libros de texto y no lo que se puede intuir de la lectura de los enunciados de las actividades, dado que esto último puede escapar a la comprensión de los alumnos, que son los usuarios de los mismos.

De los datos obtenidos se desprende que en la mayoría de actividades, 247 de las 340, sí se especifica lo que se pretende conseguir. No obstante, todavía hay un porcentaje elevado de actividades, un 27,3%, en las que no se indica la finalidad para la que han sido propuestas, siendo en su mayoría audiciones destinadas a ejemplificar los contenidos trabajados, bien de tipo histórico, referentes a distintos estilos y géneros musicales, bien de tipo teórico, como los diferentes elementos del lenguaje musical:

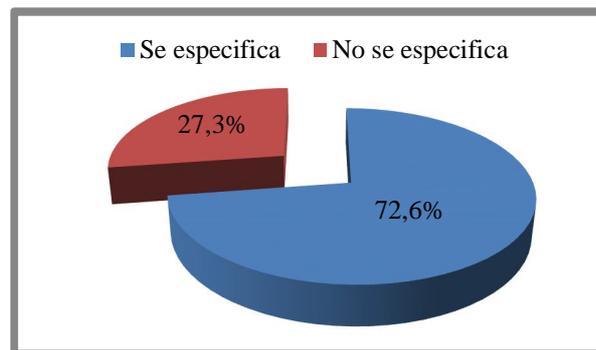


Figura 76. Especificidad de las actividades.

Así, de nuevo aparece un aspecto de los libros de texto que desde el punto de vista didáctico es susceptible de mejora, puesto que facilitar que el alumno conozca con qué finalidad se propone una actividad puede influir en la manera de abordarla así como a la motivación con la que se lleva a cabo.

8. ¿El planteamiento de la actividad es individual o grupal?

Por lo que respecta a cómo se concibe en los libros de texto la realización de las actividades en el aula, 259 aparecen propuestas para ser abordadas de manera individual por

el alumno, mientras que las 81 restantes lo hacen para ser trabajadas en grupo, siendo estas últimas diseñadas en su mayoría para facilitar la interpretación musical:

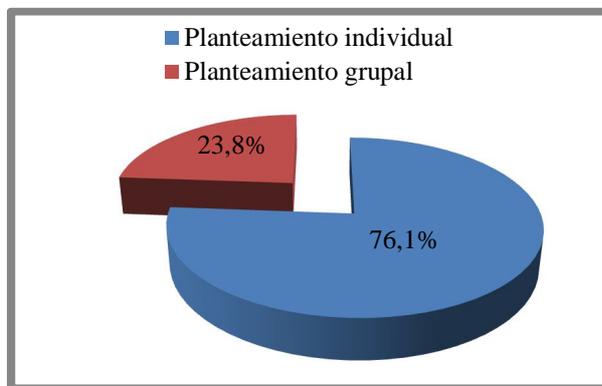


Figura 77. Planteamiento de las actividades.

Las actividades esbozadas para la escucha analítica o el entrenamiento auditivo han sido planteadas en general de manera individual, lo cual entra dentro de una cierta lógica, ya que este formato de trabajo es más controlable para el docente, dada la naturaleza de la actividad cognitiva implicada en el acto de la escucha.

No obstante, este tipo de planteamientos tampoco deberían copar en exclusiva el formato de trabajo planteado por los libros para la audición, pues de tanto utilizar el análisis individual como forma de control, el alumnado podría acabar asociándolo a una medida antidisruptiva, desvinculándola de su verdadero propósito. De esta manera, se echa en falta una mayor variedad didáctica que utilice estrategias propias de la dinámica de grupos en los planteamientos para las actividades de audición.

9. ¿Hay un recordatorio de conceptos previos?

En la mayoría de las actividades, 282, que representan un 83% de la muestra, se recuerdan previamente aquellos conceptos que puedan ser necesarios para afrontar lo que se propone en las mismas, frente a las 58 restantes, que representan el 17%, que no lo hacen. En este caso, se trata en su mayoría de actividades de apoyo a la interpretación, en las que no se utilizan elementos del lenguaje musical que los alumnos pudieran no conocer.

Además, cabe comentar que no se han encontrado ejemplos de actividades para cuya realización el alumno pudiera necesitar conocer conceptos no trabajados con anterioridad, bien en los contenidos de la propia unidad didáctica, o en los de unidades anteriores. En este sentido, la gradación de dificultad que se observa en las actividades destinadas a la educación auditiva es un aspecto, en general, bastante cuidado.

10. ¿El lenguaje utilizado emplea la terminología musical apropiada para las edades de los alumnos?

Para determinar esta cuestión se ha examinado el tratamiento dado a los términos específicos del lenguaje musical así como la manera de integrarlos en el lenguaje habitual utilizado para las actividades, puesto que una gran parte de los mismos ya son conocidos por los alumnos que cursan el segundo nivel de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el caso de los que se introducen por primera vez, por tratarse de conceptos nuevos que no aparecían en los currículos de niveles anteriores (como por ejemplo “comienzo anacrúsico”, “desarrollo temático”, etc.), se ha tenido en cuenta si han sido explicados previamente, ya que ir ampliando el vocabulario musical para que los alumnos aprendan a utilizarlo con propiedad es un objetivo más de la educación musical.

Así, se ha considerado que la terminología musical utilizada en los libros de texto es adecuada en 333 de las actividades estudiadas, lo que supone un 97,9%, frente al 2% que representan las 7 restantes, si bien entre esa amplísima mayoría se pueden apreciar diferentes niveles de dificultad.

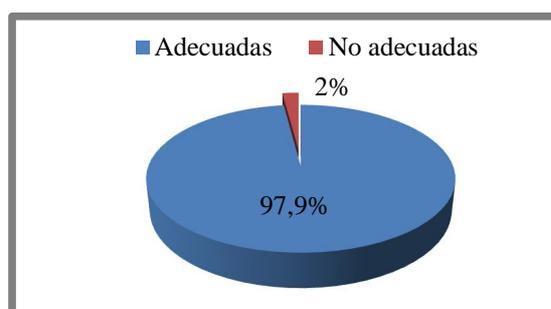


Figura 78. Adecuación de la terminología utilizada.

11. Si hay fotografías o ilustraciones ¿de qué tipo son?, ¿contienen texto explicativo?.

La utilización de fotografías o ilustraciones repercute de un modo u otro en la calidad de la presentación de las actividades, lo que puede facilitar que el alumno entienda lo que se le está planteando -el empleo de recursos gráficos ayuda a enfatizar aquello sobre lo que se quiere captar la atención-. Además, puede ser un factor motivacional importante, estimulando la curiosidad del alumno, la interdisciplinariedad, el tratamiento de temas transversales, etc.

Por esta razón, en primer lugar se ha establecido una diferenciación entre aquellas actividades que si utilizan este tipo de recursos y las que no, siendo en el primer caso 207 que representan un 60,8% del total y en el segundo las 133 restantes, que suponen un 39,1%:

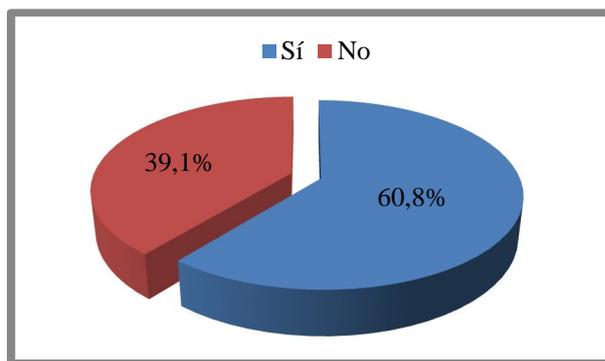


Figura 79. Utilización de fotografías o ilustraciones.

Por otra parte, para conocer la finalidad con la que se han utilizado los diferentes recursos gráficos, su tipología y grado de adecuación a los contenidos trabajados en cada una de las 207 actividades, se ha establecido la siguiente clasificación:

Tabla 15. Tipología de los recursos gráficos utilizados.

Tipología de recursos	Nº actividades
Ilustraciones motivadoras/decorativas.	77
Ilustraciones que facilitan la comprensión de un concepto o actividad.	3

Fotografías de compositores o intérpretes ilustres, instrumentos, etc.	126
Esquemas/mapas conceptuales que afianzan el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1

Como se puede observar, los recursos gráficos más utilizados, hasta un total de 126 ocasiones, son las fotografías de compositores o intérpretes, instrumentos de diferentes tipos y actuaciones en directo de agrupaciones instrumentales de diferentes estilos y composición, desde orquestas sinfónicas hasta grupos de rock. La mayoría de estos recursos van acompañados de una breve explicación, o al menos de los datos identificativos del contenido del mismo.

Le siguen todo tipo de ilustraciones con una función meramente motivadora/decorativa, hasta 77, como son las carátulas de los CDs de los fragmentos que se van a escuchar, carteles de las películas a las que pertenecen las bandas sonoras, fotogramas de estas mismas películas, portadas de las partituras que se escuchan, imágenes de estatuas de compositores o intérpretes, bustos, retratos etc. En esta ocasión la mayoría no incluyen texto explicativo alguno, de hecho, de las 207 actividades, solo lo hacen 92 y, en general, pertenecen al apartado anterior.

Pero lo que más llama la atención es la insignificante utilización de ilustraciones que faciliten la comprensión de la actividad, tan solo en 3 ocasiones, así como de esquemas/mapas conceptuales que afiancen el proceso de aprendizaje, únicamente 1. Este tipo de recursos pueden ayudar en la educación auditiva, precisamente por tratarse la música de un arte de naturaleza temporal, en el que los aspectos de la forma y estructura o los aspectos texturales son, junto con la dimensión armónica de la música, lo que más dificultades de comprensión acarrea.

12. ¿Incorpora algún tipo de ayuda visual?

Con respecto a las ayudas visuales, las actividades que las utilizan son 165, y representan un 48,5%, frente a las 175 (51,4%), que no lo hacen:

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

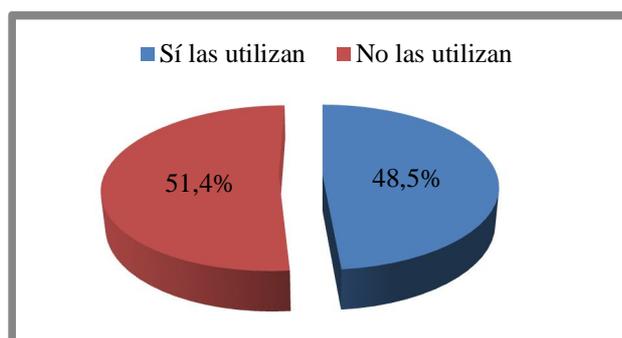


Figura 80. Utilización de ayudas visuales.

Este dato no deja de sorprender, pues como se ha demostrado desde el ámbito de la investigación, la utilización de ayudas visuales puede facilitar la comprensión de una audición estructural de la música y, por lo tanto, favorecer la educación auditiva del alumno.

Por otra parte, al igual que en el ítem anterior, para conocer la variedad de ayudas visuales empleadas, así como su finalidad y grado de adecuación a los contenidos trabajados en cada actividad, se ha establecido la siguiente clasificación:

Tabla 16. Tipología de las ayudas visuales.

Tipología de ayudas visuales	Nº actividades
Partitura con notación convencional.	114
Partitura con grafías alternativas.	3
Musicogramas.	34
Otro tipo de ayudas visuales.	14

Como se puede observar, las ayudas visuales más utilizadas en los libros de texto son las partituras escritas con notación convencional, hasta 114 ocasiones. No obstante, conviene hacer una distinción entre aquellas actividades que, aun incluyendo partitura, actúan como soporte para la interpretación musical y que son 62 y el resto, 52, que proponen el entrenamiento auditivo del alumno, la audición y el análisis de la música escuchada.

Es en estas últimas donde se circunscribe el concepto de ayuda visual que aquí se plantea, entendido como recurso didáctico para la educación auditiva, tratándose de adaptaciones de las partituras, en su mayoría únicamente de la melodía principal, a las que se les suelen eliminar gran parte de las ornamentaciones, se simplifican rítmicamente y aparecen escritas en tonalidades con pocas alteraciones en la armadura, aunque ello supongo la necesidad de transportarlas a otra tonalidad distinta a la original.

En muy pocas ocasiones se ha incluido la partitura completa con todas las partes. En concreto se han contabilizado tan solo dos actividades, una con los primeros compases de una partitura de orquesta de Britten y otra con un tema de un cuarteto de cuerda de Haydn.

A continuación se sitúan los musicogramas, utilizados en 34 actividades, encontrando una gran variedad de los mismos, que van desde un simple gráfico para seguir el esquema rítmico del fragmento, pasando por estructuras formales que los alumnos deben completar, hasta llegar a auténticas guías de audición. No obstante, además de un mayor uso de los mismos (el número de actividades que utilizan musicogramas apenas representa un 10% del total, porcentaje muy modesto tratándose de actividades de audición), se hecha en falta una cierta unidad metodológica. No deja de ser curioso que no se contemplen las orientaciones didácticas de autores como Wuytack o Aguilar que han desarrollado el uso del musicograma en sus propuestas metodológicas.

Las partituras con graffías alternativas tan solo aparecen en 3 ocasiones y en lo que respecta a otros tipos de ayudas visuales, cabe mencionar la utilización de gráficos para ejemplificar diferentes tipos de texturas musicales y esquemas de coreografías.

13. ¿Su desarrollo requiere del conocimiento de la notación musical tradicional?

El conocimiento de la notación musical convencional es requerido en 126 actividades, lo que representa un 37% del total, frente al 63% en las que no se necesita. Como se puede observar, existe una correlación entre la necesidad de conocer el lenguaje musical y los datos obtenidos respecto a la utilización de ayudas visuales, justificándose la diferencia por la utilización de la notación tradicional en algunos musicogramas:

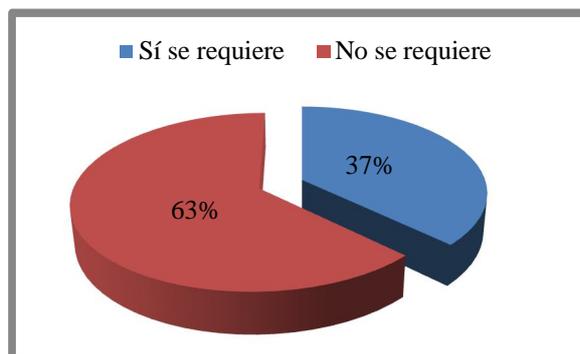


Figura 81. Conocimiento de la notación musical tradicional.

14. ¿Su desarrollo plantea la utilización de las TIC?

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tan solo son requeridas en 20 de las 340 actividades, lo que apenas representa un 5,8% del total:



Figura 82. Utilización de las TIC.

Este es un porcentaje preocupante tanto desde el punto de vista curricular como desde el didáctico. En primer lugar, los objetivos propuestos en el currículo pretenden desarrollar la capacidad de utilizar de forma autónoma recursos tecnológicos con el fin de enriquecer las propias posibilidades de conocimiento y disfrute de la música, pretendiendo: “Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música”.

Además, entre las competencias básicas que la educación musical pretende desarrollar se encuentra precisamente el tratamiento de la información y la competencia digital, ya que el uso de los recursos tecnológicos en el campo musical favorece el autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio. Por lo tanto, es evidente que con el porcentaje mostrado anteriormente se hace complicado abordar los aspectos que el propio currículo contempla en relación con el manejo de las TIC.

Desde el punto de vista didáctico su empleo puede facilitar la comprensión de cualquier aspecto auditivo en general, pero son las cuestiones relacionadas con la dimensión armónica de la música, así como la forma musical y las texturas -que en opinión de los profesores entrañan una mayor dificultad- las que pueden verse más favorecidas por su participación en el desarrollo de las actividades, sin olvidar el componente motivacional que implica su utilización. Por lo tanto, no se encuentra ninguna razón de carácter metodológico que pueda justificar un porcentaje tan pobre como el apuntado anteriormente.

15. ¿Se trabaja una sola dimensión de la música o varias a la vez?

Por lo que respecta a las dimensiones de la música que se abordan en cada una de las actividades, en su mayoría, 219, se plantean cuestiones pertenecientes a distintos elementos del lenguaje musical, siendo el aspecto rítmico y melódico los que más se desarrollan conjuntamente, frente a las 121 restantes en las que se trabajan aspectos de una única dimensión:

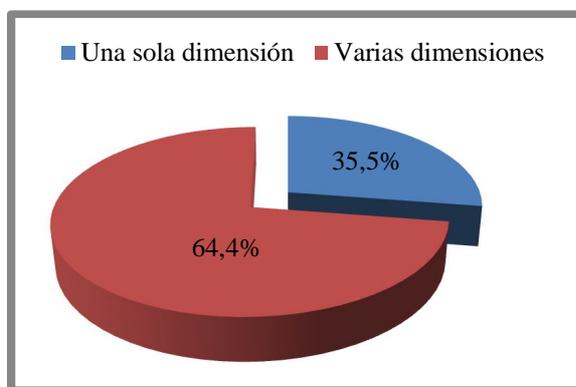


Figura 83. Dimensiones desarrolladas en las actividades.

En general, las más desarrolladas son las dimensiones rítmica y melódica de la música, en este orden, seguidas de la dimensión formal, para la que se recurre prácticamente siempre a las ayudas visuales, al igual que para las texturas y, finalmente, la dimensión armónica, en la que se pueden destacar algunas actividades orientadas a la discriminación auditiva entre los modos mayor y menor.

16. ¿El fragmento propuesto es adecuado para los fines que se persiguen?

Con el fin de considerar la adecuación del fragmento que se propone en cada actividad para llevar a cabo el propósito de la misma, se han tenido en cuenta, entre otras cuestiones, las sugerencias hechas desde el ámbito de la investigación para la elección del repertorio, como por ejemplo:

- a) Para trabajar la dimensión melódica de la música conviene en un primer momento que la línea melódica esté interpretada por una misma familia instrumental o incluso un solo instrumento.
- b) Las melodías cuadradas, es decir, articuladas en forma de pregunta/respuesta y con una clara direccionalidad son percibidas con más facilidad.
- c) Cuando el ámbito y el dibujo melódico de una línea vienen delimitados por los grados tonales se facilita la percepción de la tonalidad.
- d) Reconocer las distintas partes de una textura polifónica es más asequible si cada línea melódica está interpretada por un timbre instrumental diferente.
- e) Reconocer las distintas partes de una textura polifónica es más asequible cuanto mayor es la distancia entre las líneas.
- f) Etc.

No obstante, la idoneidad de un fragmento viene dada también por otros factores como por ejemplo el nivel de familiaridad del oyente con el mismo o el propio diseño de la actividad. De este modo, incluso dentro del repertorio de música culta hay fragmentos que son más conocidos y otros que no lo son tanto para los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, y por otra parte, se sabe que planteamientos didácticos distintos pueden obtener resultados diferentes aún utilizando la misma música.

De este modo, atendiendo a los criterios expuestos, se han considerado adecuados, lo que no implica que sean necesariamente los más idóneos, los fragmentos propuestos para la gran mayoría de actividades, hasta en 322 de las mismas, siendo en todos los casos actividades cuya finalidad es el entrenamiento auditivo:

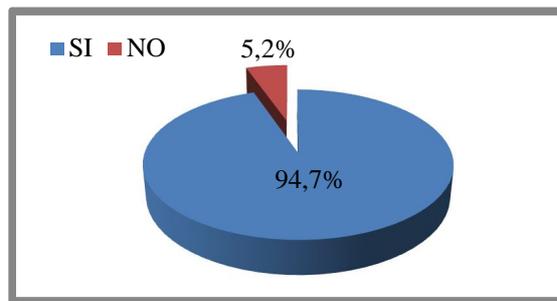


Figura 84. Adecuación del/los fragmento/s propuesto/s.

17. ¿El fragmento pertenece a una obra preexistente o ha sido creado para la actividad?

En cuanto a la procedencia de la música, en 285 actividades se utilizan fragmentos de obras preexistentes, aunque conviene aclarar que en algunas ocasiones los textos proponen cuestiones como por ejemplo comparar diferentes versiones de una misma obra, reconocer diferentes parámetros del lenguaje musical por medio de variaciones sobre un tema conocido, etc., siendo estas versiones, variaciones o adaptaciones escritas para tal fin. Las 55 actividades restantes proponen música escrita específicamente para las mismas, estando orientadas en su mayoría -49 casos- a la práctica musical, tanto vocal como instrumental:

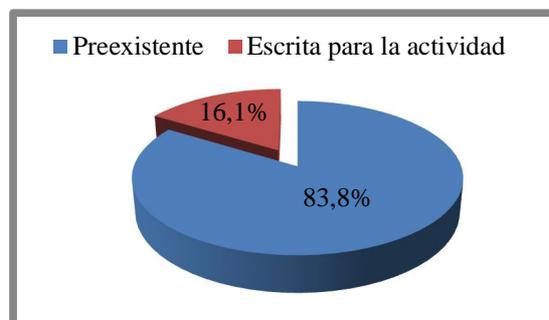


Figura 85. Procedencia de la música.

18. ¿La duración del fragmento es adecuada para los objetivos propuestos?

La duración del fragmento que se aporta es un factor determinante para alcanzar los objetivos propuestos en cada actividad, siendo uno de los aspectos que más controversia genera entre los investigadores dedicados a la percepción y la memoria musical, la mayoría de los cuales trabajan con fragmentos de música tan breves que el oyente apenas se ve expuesto a lo que se debe enfrentar cuando escucha música de una mayor duración.

Hay que tener en cuenta que la audición exige del oyente que éste sea capaz de conectar eventos musicales que distan en el tiempo, por lo que la educación auditiva debe capacitar a los alumnos para captar tales relaciones con el fin de potenciar una escucha inteligente. No obstante, no se debe menospreciar la utilización de fragmentos cortos, ya que sirven para inspirar procesos de escucha elementales cuyos resultados pueden ser utilizados por procesos superiores.

En cualquier caso, para determinar si la duración de los fragmentos es la adecuada para alcanzar los objetivos previstos, se ha tomado en consideración la finalidad principal para la que cada actividad ha sido propuesta. No obstante, dicha relación no se ha podido establecer en toda la muestra, ya que se desconoce la duración de las músicas utilizadas en 100 actividades. De las 240 que si se conoce, se ha considerado adecuada en 220, siendo inadecuada en las 20 restantes.

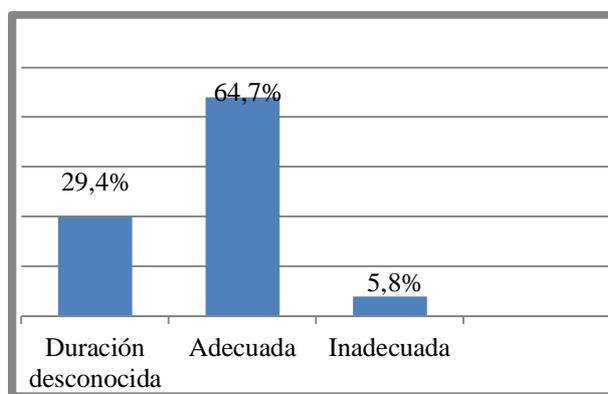


Figura 86. Adecuación de la duración de los fragmentos a los objetivos de la actividad.

19. ¿La duración del fragmento es adecuada para las capacidades de los alumnos?

Siguiendo los criterios estipulados para el apartado anterior, así como las consideraciones oportunas sobre el estadio cognitivo propio de las edades de los alumnos que cursan este nivel educativo -etapa de las operaciones formales-, las duraciones de los fragmentos en relación con las capacidades de los alumnos es la siguiente:

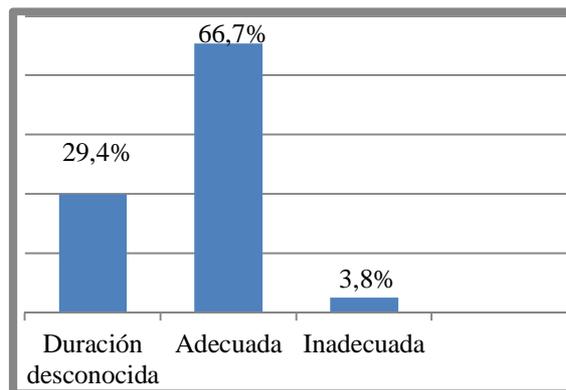


Figura 87. Adecuación de la duración de los fragmentos a las capacidades de los alumnos.

Todas las actividades en las que se ha estimado que la duración de la música a escuchar no es adecuada presentan fragmentos excesivamente largos para las capacidades de los alumnos.

Además, como se puede observar, el número de actividades denominadas inadecuadas es ligeramente inferior que en el apartado anterior -13-. Esto se explica porque el hecho de que la duración de un fragmento sea adecuada para las capacidades de los alumnos no significa que también lo sea para los objetivos propuestos para la misma.

20. ¿Presenta información? ¿de qué tipo?

El hecho de que las actividades que presentan los libros de texto aporten información es un argumento didáctico de gran calado a favor de que el aprendizaje sea realmente significativo para el alumno, por ello se ha querido establecer en un primer momento, una diferenciación entre aquellas que sí lo hacen -158- de las que no -182-:

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.



Figura 88. Actividades que aportan información.

Como se puede comprobar, más de la mitad de las actividades no aportan ningún tipo de información al alumno, lo cual no parece que sea lo más adecuado desde un punto de vista metodológico, sin que se observe una correlación entre esta variable y otras como por ejemplo el tipo de planteamiento -individual o grupal- de la actividad, la finalidad para la que se propone, los contenidos trabajados, etc.

A continuación, con el fin de conocer el tipo de información que se ofrece a los alumnos, se ha distinguido entre la información que alude a la obra o fragmento que se va a escuchar de lo que se refiere al contexto histórico de la misma, así como los datos biográficos sobre el compositor o intérprete.

Tabla 17. Tipología de la información proporcionada en las actividades.

Tipología de la información proporcionada	Nº actividades
Presenta información sobre la obra o fragmento a escuchar.	121
Presenta información sobre el contexto histórico de la obra o fragmento.	41
Presenta información sobre el compositor o intérprete.	78

No deja de ser llamativo que la información que en menor medida se facilita sea precisamente la que puede provocar una mayor interdisciplinariedad, estableciendo relaciones entre la música y su contexto histórico, entre ésta y las diferentes corrientes de pensamiento

del momento, o simplemente entre las diferentes manifestaciones artísticas y culturales de un mismo período.

21. ¿Plantea cuestiones de tipo analítico?

Dadas las particularidades de los procesos cognitivos que se dan en la audición, los investigadores sobre percepción musical (Swanwick, 2000; Sloboda, 2012) apuntan que para poder inferir algo sobre la capacidad auditiva de los alumnos es conveniente plantear una actividad específica asociada a la escucha, algo observable, que permita al docente estudiar sus respuestas a la música.

En este sentido, se ha querido averiguar qué porcentaje de las actividades propuestas en los libros de texto plantean cuestiones de tipo analítico -183- y cuantas no -157-:

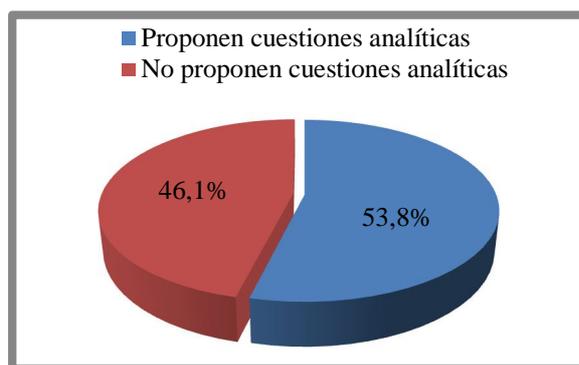


Figura 89. Actividades que proponen cuestiones de tipo analítico.

Entre las tareas que se les proponen a los alumnos mientras escuchan la música destaca la de completar estructuras formales utilizando musicogramas, ayudándose de algún otro elemento del lenguaje musical como por ejemplo la estructura rítmica, el cambio de la orquestación, un cambio del mapa textural o un cambio dinámico.

No obstante, también se plantean otro tipo de cuestiones como por ejemplo seleccionar de un listado los recursos musicales que utiliza el compositor, reconocer qué cualidad predomina en la música escuchada, determinar el género al que pertenece el fragmento o comparar diferentes versiones de una misma obra.

Por otra parte, se observa una relación directa entre las actividades que proponen este tipo de cuestiones y la clasificación de las mismas, siendo todas ellas diseñadas para el entrenamiento auditivo o bien orientadas a la audición y el análisis de cualquier género musical.

22. ¿Plantea cuestiones de tipo descriptivo?

En la línea de lo argumentado en la pregunta anterior, en lo que respecta a la necesidad de contar con una respuesta observable, se quiso conocer también el porcentaje de actividades que plantean cuestiones de tipo descriptivo, siendo un total de 39 las que lo hacen, frente a las 301 restantes que no:



Figura 90. Actividades que proponen cuestiones de tipo descriptivo.

Como se puede constatar, el porcentaje de actividades que plantean cuestiones de tipo descriptivo está muy por debajo de las de tipo analítico. Así, se les pide a los alumnos escribir una breve historia que funcione como “argumento” de la música escuchada, ordenar una serie de “escenas” proporcionadas según sugiere el fragmento, elegir el adjetivo que define mejor el carácter de la música, argumentar la adecuación del carácter de la misma al significado del texto o simplemente explicar por qué se trata de música descriptiva.

También en esta categoría se ha podido establecer una relación directa entre las actividades que proponen este tipo de cuestiones y la clasificación de las mismas. Sin embargo, en esta ocasión están orientadas todas ellas a la audición y el análisis de cualquier género musical.

23. ¿Se establecen analogías con la música que escuchan los alumnos en su vida cotidiana?

Como se ha comentado en diversas ocasiones, la educación musical que se pretende para los alumnos que cursan esta etapa educativa debe tender puentes entre la música que éstos escuchan y la que se les ofrece en las aulas, por lo que se ha considerado oportuno conocer si los libros de texto sirven a este fin, bien por recurrir a la música actual como repertorio o bien por establecer analogías entre ésta y la música utilizada.

De este modo, de las 104 actividades cuyo repertorio se clasificó anteriormente como “música actual” en la que se incluían ejemplos de jazz, pop, rock, etc. desde sus orígenes hasta la actualidad, tan solo 23 de ellas pueden ser consideradas como ejemplos de lo que escuchan los alumnos a diario actualmente.

Y en cuanto a las 236 actividades en las que se utilizan otros tipos de música -cultura, escolar, tradicional o asociada a los medios audiovisuales- apenas se han contabilizado 5 en las que se establecen analogías entre ésta y la que escuchan los alumnos fuera de las aulas, lo que representa un 2,1% de las mismas, siendo este un porcentaje muy corto, dado el valor didáctico que conlleva la utilización de ejemplos musicales cercanos a sus intereses, por no hablar del factor motivador para los alumnos.

24. ¿Se establecen relaciones con otras audiciones trabajadas anteriormente?

También ha resultado de interés conocer si los fragmentos que se proponen se utilizan en más de una ocasión -se entiende que en un mismo libro de texto-, estableciendo así relaciones entre diferentes actividades, o si por el contrario se utilizan una única vez a lo largo del todo el texto.

Esta es una cuestión de interés desde el punto de vista de la metodología, pues como se ha comprobado desde el ámbito de la investigación, el oyente cambia su propia “codificación” de la música tras escucharla en repetidas ocasiones, por lo que utilizar la misma música para diferentes finalidades puede ser muy conveniente si se establece una adecuada secuenciación de contenidos así como una gradación apropiada en el nivel de dificultad.

Sin embargo, los resultados obtenidos del análisis de los datos no reflejan que esto sea una práctica común en los libros de texto ya que tan solo se observa en 28 de las 340 actividades que forman el total de la muestra, siendo en todos los casos actividades dirigidas al entrenamiento auditivo:

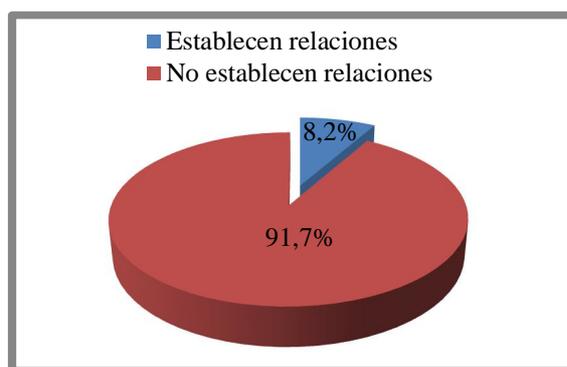


Figura 91. Relaciones entre actividades de un mismo libro de texto.

25. ¿Algunos aspectos de la información que aparece pueden ser cuestionados?

La última de las categorías de análisis trata de examinar si las actividades presentan aspectos que puedan ser cuestionados por tratarse de informaciones erróneas -o que puedan inducir a error-. El número de actividades en las que sí se ha podido constatar algún tipo de información cuestionable es tan solo de 16, lo que representa un 4,7% del total, tratándose en su mayoría de errores en las adaptaciones de las partituras que se escuchan, la falta de relación entre lo que se propone y lo que se escucha o algunas cuestiones analíticas equivocadas.

6.3. CONCLUSIONES.

Antes de iniciar las conclusiones que se desprenden del análisis y valoración de la información obtenida, se quiere recordar que el interés del estudio son las actividades de audición propiamente dichas, y no las comparaciones entre los libros de texto de las distintas editoriales. No obstante, los datos identificativos de las actividades analizadas y su clasificación reflejan que estas diferencias existen y de manera notable además. Diferencias que se ven incrementadas al observar las dimensiones curricular y didáctica de las mismas.

De la información identificativa cabe resaltar que la muestra está formada por un total de 340 actividades de audición en las que se utilizan hasta 558 fragmentos de todo tipo de géneros -música culta, moderna, arreglos escolares, etc.-, sin que se haya podido establecer una pauta que muestre los criterios pedagógicos utilizados para la selección del repertorio empleado, más allá de la inclusión algunos títulos conocidos y otros de carácter didáctico, aunque entre estos últimos se echan en falta algunos de mayor actualidad.

Con respecto a la finalidad de las distintas actividades, 184 de las 340 -que representan un 54,2%- están dirigidas al entrenamiento auditivo de los alumnos, entendido éste como la capacidad para discriminar diferentes elementos del lenguaje musical, con el propósito de desarrollar sus habilidades auditivas, las cuales se supone que podrán utilizar posteriormente para la apreciación de cualquier tipo de música.

De hecho la suma de este tipo de actividades y de las destinadas al análisis auditivo, ya sea de música culta o de cualquier otro género, suponen un total de 250 -que representa un 73,5 % del total-, lo que pone de manifiesto cuál es el propósito principal de la audición musical en los libros de texto.

DIMENSIÓN CURRICULAR

La inmensa mayoría de las actividades propuestas en los libros de texto contribuyen de manera directa a la consecución de los objetivos del currículo. Tan solo en 21 ocasiones no se ha podido establecer ninguna relación, dado que la finalidad para la que se presentan no se corresponde con ninguno de ellos. No obstante, aunque es un porcentaje mínimo, cabe cuestionarse el motivo de su inclusión en los mismos.

Como es lógico, los objetivos que guardan una relación más estrecha con las capacidades perceptivas son los que tienen una mayor presencia. No obstante, la baja incidencia de los objetivos que presentan la audición musical con un carácter más interdisciplinar, ya sea por relacionar el lenguaje musical con otros lenguajes artísticos, o bien por adentrarse en las producciones audiovisuales y en los medios de comunicación, deja entrever un planteamiento excesivamente tradicional de la misma.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Además, en líneas generales se observa que el diseño de las actividades no abarcan los objetivos en toda su extensión, sino que se abordan de manera parcial y, en la mayoría de ocasiones, pretenden alcanzarlos de manera individual, siendo que un enfoque de las mismas basado en el aprendizaje por proyectos permitiría establecer correspondencias entre distintos objetivos en una misma actividad.

De los contenidos, el reconocimiento auditivo de los diferentes elementos que forman parte del lenguaje musical -melodía, ritmo, armonía, timbre, etc.-, es el que tiene una mayor presencia entre las actividades de audición analizadas -hasta en 173 ocasiones-, seguido del manejo de diferentes recursos como partituras o musicogramas para llevar a cabo las audiciones. Sin embargo, aquellos contenidos orientados a trabajar las actitudes de los alumnos frente a la audición -y que acaban siendo determinantes- tienen muy poca repercusión en los libros de texto. De nuevo se echan en falta planteamientos didácticos para las actividades que superen el entrenamiento auditivo, necesario, pero no suficiente para la educación auditiva actual.

En consonancia con los contenidos se encuentran los criterios de evaluación utilizados en las actividades, de modo que como se dijo anteriormente, en general, los libros de texto tienden a evaluar aquello que resulta más fácil de observar y, por lo tanto, de calificar, lo que conlleva que aquellos criterios dirigidos a evaluar la capacidad del alumno para afrontar situaciones de análisis de cualquier índole o para transmitir sus propias conclusiones, apenas tienen repercusión.

En cuanto a las competencias a cuyo desarrollo contribuyen las actividades de audición, como es lógico es la cultural y artística la que más veces se trabaja -en 295 ocasiones-. No obstante, todavía restan 45 actividades que utilizan la audición musical y que no guardan relación con dicha competencia, lo cual no deja de ser una contradicción.

Por otra parte, cabe decir que la audición musical puede contribuir a la adquisición de las competencias básicas prácticamente en su totalidad, pero esto no es lo que aparece reflejado en la información obtenida de las actividades analizadas, por lo que se vuelve a poner en tela de juicio la metodología utilizada para llevarlas a cabo.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA

En lo que respecta a todas aquellas cuestiones de carácter didáctico, en primer lugar cabe resaltar que 96 de las 340 actividades -nada menos que un 28,2%- no guardan una relación directa con los contenidos de las unidades didácticas en las que aparecen programadas, lo que lleva a cuestionar su funcionalidad en relación con los contenidos que se están trabajando.

Por lo que se refiere a la manera de presentar las actividades, la inmensa mayoría ofrecen una explicación inicial al comienzo de las mismas, un recordatorio de los conceptos previos necesarios para su desarrollo y una aclaración de lo que se pretende conseguir, utilizando un lenguaje y una terminología adecuada a las edades de los alumnos. No obstante, esas explicaciones son de una gran diversidad, pudiendo encontrarse desde indicaciones muy generales de lo que el alumno tiene que hacer, hasta observaciones exhaustivas para poder realizar la actividad. Por otra parte, todavía hay un porcentaje elevado de actividades -27,3%- en las que no se indica la finalidad para la que han sido propuestas.

Sobre el planteamiento que se utiliza para las diferentes actividades, cuando de lo que se trata es de escuchar o analizar diferentes tipos de música prevalecen los individuales -76,1%-. Las propuestas grupales se utilizan solo para escuchar músicas que funcionan como base para la interpretación musical.

En cuanto a los recursos gráficos empleados, destaca la utilización de fotografías de compositores, intérpretes, instrumentos, etc., la mayoría de las cuales van acompañadas de una breve explicación, o al menos de los datos identificativos de la misma, así como de ilustraciones con una función motivadora/decorativa. Sin embargo, el empleo de otros recursos como esquemas, mapas conceptuales, etc. que faciliten la comprensión de la actividad resulta poco significativa -tan solo en 3 actividades-.

Sobre las ayudas visuales, las más utilizadas son las partituras escritas con notación convencional, tratándose en la mayoría de los casos de adaptaciones de la melodía principal -en muy pocas ocasiones se incluye la partitura completa con todas las partes-, seguidas de los musicogramas.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

No obstante, éstos últimos se utilizan en un porcentaje muy modesto, ya que apenas representa un 10% del total y, además, se echa en falta una actualización metodológica que incorpore las orientaciones didácticas de autores como Wuytack o Aguilar.

Pero el aspecto que más destaca es el bajo porcentaje de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tan solo requeridas en 20 de las 340 actividades, lo que apenas representa un 5,8% del total, siendo éste un dato preocupante, tanto desde un punto de vista curricular como didáctico.

En primer lugar, porque en el propio currículo se establecen objetivos que pretenden desarrollar la capacidad de utilizar de forma autónoma recursos tecnológicos con el fin de enriquecer las propias posibilidades de conocimiento y disfrute de la música. Además entre las competencias básicas a desarrollar se encuentra precisamente el tratamiento de la información y la competencia digital, puesto que el uso de los recursos tecnológicos en el campo musical favorece el autoaprendizaje de los jóvenes adolescentes y su posible integración entre las actividades de ocio.

En segundo lugar, desde el punto de vista didáctico, porque su utilización puede facilitar la comprensión de cualquier actividad de naturaleza auditiva, sin olvidar el componente motivacional que conlleva su utilización.

Por lo que respecta a la manera de abordar los elementos del lenguaje musical en cada una de las actividades, en su mayoría -64,4%- se plantean cuestiones pertenecientes a distintas dimensiones a la vez, siendo el ritmo y la melodía las más trabajadas, seguidas con cierta distancia de la dimensión armónica de la música.

El repertorio utilizado para llevar a cabo las actividades puede considerarse adecuado en su mayoría, siendo en un 83,8% fragmentos pertenecientes a obras preexistentes cuyas duraciones son bastantes adecuadas, tanto para los objetivos propuestos, como para las edades de los alumnos.

Por otra parte, más de la mitad de las actividades -hasta 182- no aportan ningún tipo de información a los alumnos y, entre las que sí lo hacen, la que por su naturaleza puede provocar una mayor interdisciplinariedad, estableciendo relaciones entre las diferentes manifestaciones artísticas y culturales de un mismo período, abordando los aspectos sociales del período histórico al que pertenece la música, etc., es precisamente la que cuenta con una menor presencia, lo cual vuelve a dejar de manifiesto la necesidad de diseñar actividades a partir de una metodología basada en el aprendizaje por proyectos.

Además el número de actividades en las que se proponen cuestiones a realizar por parte del alumno mientras se escucha la música, como completar estructuras formales utilizando musicogramas o comparar diferentes versiones de una misma obra, etc., solo alcanza el 53,8% del total, lo cual significa que en un 46,1 % de las mismas no se plantea nada al respecto, dificultando en gran medida que el docente pueda observar las respuestas de los alumnos a la audición musical. Y este porcentaje empeora considerablemente -hasta alcanzar un 88,5%- al considerar otras cuestiones de tipo descriptivo, lo que pone de manifiesto que los libros de texto descuidan en gran medida el potencial emotivo de la educación auditiva.

Del mismo modo, tampoco se potencia la utilización de la música que escuchan los alumnos habitualmente como un recurso didáctico que ayude a tender puentes entre sus preferencias y la música que se les ofrece en las aulas, puesto que tan solo aparece en 23 de las 340 actividades, ni se establecen analogías entre ambos mundos musicales, por lo que se está desaprovechando un repertorio que podría facilitar la comprensión de los elementos comunes entre diferentes géneros, evitando así una compartimentación conservadora y competitiva entre estilos musicales.

Finalmente, la utilización de un mismo fragmento en diversas actividades, dadas las ventajas que ello conlleva si se establece una adecuada secuenciación de las mismas, tampoco parece ser una práctica común en los libros de texto, ya que tan solo se observa en 28 de las 340 actividades que forman el total de la muestra.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

Con este trabajo se ha pretendido hacer un estudio orientado a la investigación educativa, con el propósito de conocer en profundidad cómo se está desarrollando la educación auditiva en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia.

Antes de exponer las conclusiones a las que se ha llegado, es conveniente recordar los objetivos propuestos al comienzo de la tesis, cuya pretensión fundamental gira en torno al análisis del tratamiento curricular que se le da a la audición musical en los libros de texto, la cual se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Revisar el concepto de audición y el papel que le corresponde en la educación musical que se lleva a cabo en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria, profundizando en los aspectos más importantes que giran en torno a la percepción de la música.
- 2) Realizar un estudio comparativo entre las principales corrientes pedagógico-musicales y pedagogos más destacados, con el fin de conocer la importancia concedida en cada caso a la audición musical, analizando las propuestas metodológicas con mayor incidencia en la misma.
- 3) Examinar las aportaciones hechas desde el ámbito de la investigación para comprender los procesos cognitivos que se da en la audición musical, con el fin de incorporarlas a su didáctica.
- 4) Revisar en qué términos aparece reflejada la educación auditiva en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y su implicación en los diferentes elementos del mismo.
- 5) Averiguar las opiniones y conocimientos del profesorado que imparte la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria respecto a la audición musical, así como el uso que hacen de los libros de texto.

- 6) Analizar el tratamiento didáctico dado a las actividades de audición que aparecen en los libros de texto más utilizados por los docentes.

A lo largo de la investigación se ha dado respuesta a la totalidad de los objetivos propuestos. El desarrollo de cada capítulo ha supuesto ir respondiendo a los diferentes objetivos específicos, la suma de los cuales ha llevado a la consecución del propósito fundamental, que no era otro que examinar los planteamientos que sobre la audición hacen los libros de texto. Se pretendía con ello, comprobar su adecuación a las necesidades actuales de la educación musical, así como a las motivaciones, intereses y diferencias de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria.

Puesto que no se pretende redundar en las conclusiones elaboradas de manera independiente para cada capítulo, en este apartado se hará constar únicamente lo que se aporta en cada caso al objetivo principal de la misma.

De este modo, el capítulo 1 responde al primer objetivo planteado, en el cual se han sentado las bases conceptuales de la audición musical. Además, se ha explicado el cometido que debería desempeñar la educación auditiva en la enseñanza obligatoria y lo que ésta puede aportar a la formación integral de los jóvenes adolescentes, teniendo en cuenta, por otra parte, todas las connotaciones que este tipo de enseñanza conlleva para la educación musical en este contexto educativo.

La educación musical puede serles de una gran utilidad para su desarrollo personal, dado que la inteligencia musical, desde la perspectiva de Gardner (1993), guarda una estrecha relación con otras competencias intelectuales, además de tener un gran potencial para el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Así, lo que los alumnos aprendan en las aulas debe de tener una funcionalidad para ellos fuera de las mismas, potenciando un aprendizaje musical realmente significativo. Para ello, las editoriales deberían considerar que en el diseño de las actividades de audición que aparecen en un libro de texto, lo verdaderamente importante no es lo que éstos puedan aprender de una obra musical en particular, sino las capacidades que consigan desarrollar.

Esas capacidades, son las que les permitirán apreciar, comprender y valorar otras obras, incluso de músicas de otros géneros y estilos distintas a las de sus preferencias musicales, ya que lo importante en este caso no es tanto la música a utilizar en las actividades, sino el tratamiento didáctico que se les den a las mismas.

Tanto es así, que entre las principales conclusiones a las que se ha llegado tras la investigación realizada, se vislumbra la idea de que las propuestas deben hacerse desde la perspectiva de un sistema de valor añadido, en el que los alumnos vayan construyendo sobre los conocimientos que traen consigo, sin pretender “redimirlos” de sus propias preferencias musicales mediante su “conversión” a la música culta, pues como afirma Zaragozà (2009, pp. 100-101):

El objetivo educativo de primera magnitud es enseñar a los alumnos a ser conscientes de la necesidad de abrir puertas y construir puentes mediante la reflexión sobre el gusto musical propio, que debe fundamentarse en el conocimiento crítico y las actitudes de respeto y curiosidad. [...] Se trata de aprovechar estas músicas para conocerlas y vincularlas, por analogía y contraste, con otras músicas diferentes, en épocas y espacios, que permitan experimentar, reflexionar e incentivar la curiosidad por la música en general. [...] El dilema, en todo caso, no es música clásica o música moderna, sino encontrar los medios y las estrategias para que el alumnado muestre el interés y la satisfacción por el conocimiento y la experiencia musical que les brindamos, sin descartar a priori las músicas que puedan ser más difíciles para ellos, ni las que, por vigencia en los medios, les atraen irremisiblemente.

También se ha llevado a cabo, en este mismo capítulo, una revisión de las diferentes teorías sobre psicología de la música con el fin de comprender el comportamiento de los alumnos ante el hecho sonoro, sobre todo en relación con las formas de audición y las diferentes actitudes del oyente hacia la misma, así como el proceso de cognición musical. Conocer estas cuestiones es más que necesario para poder diseñar cualquier estrategia metodológica, pues si no se comprende cómo funciona la percepción auditiva en los jóvenes adolescentes (los cuales en esta etapa educativa experimentan una mejora importante en sus prestaciones intelectuales abstractas y del razonamiento lógico), difícilmente se podrá avanzar en la didáctica de la audición musical.

En la misma línea, se ha investigado sobre la percepción de las diferentes dimensiones del lenguaje musical desde la audición, planteamiento que difiere de lo que sería un análisis musical más pormenorizado llevado a cabo sobre la partitura. Huelga decir que este tipo de análisis requeriría de un dominio del lenguaje musical que no se corresponde con el tipo de enseñanza sobre la que se centra esta tesis, por lo que la ausencia de la misma obliga a redefinir las estrategias didácticas a utilizar en la educación auditiva de los alumnos.

El capítulo 2 da respuesta al segundo de los objetivos propuestos. El estudio comparativo llevado a cabo entre las principales corrientes pedagógico-musicales y pedagogos más destacados, para conocer la importancia concedida en cada caso a la audición musical, ha puesto de manifiesto que las propuestas metodológicas que más contribuyen a la educación auditiva son las de Willems, Wuytack y Aguilar.

El análisis en profundidad de las obras de estos pedagogos ha aportado un buen número de referencias de carácter didáctico a tener en cuenta en el análisis de las actividades de audición propuestas en los libros de texto. No obstante, se ha considerado que el modelo de análisis musical auditivo desarrollado por la pedagoga argentina es el que, por sus características, podría adecuarse en mayor medida a la idea de educación auditiva de la que se ha hablado anteriormente.

Como se ha podido comprobar, este modelo cuenta con una sólida fundamentación teórica basada en los conceptos de las teorías de la Gestalt y de la Información. Puede aplicarse con todo tipo de alumnos, desde los que no tienen conocimientos musicales previos, hasta los que se están formando como músicos al margen de la enseñanza obligatoria y, además, permite trabajar la audición de todo tipo de música, sin que para ello sea necesario conocer el código de la lecto-escritura musical. Es más, dado el escaso contacto que mantienen los jóvenes de hoy con la música culta, aconseja partir de sus preferencias musicales, más centradas en la música popular urbana y menos exigentes en cuanto a las actitudes perceptivas se refiere, con el fin de llegar a construir unos hábitos de escucha que les permitan acceder a otros géneros musicales, lo que casa con la perspectiva de valor añadido a la que se ha aludido anteriormente y que es compartida por el autor de esta tesis.

No obstante, es conveniente que el docente tenga un amplio conocimiento del mayor número de propuestas metodológicas posibles, evitando el encasillamiento metodológico que implica la aplicación exclusiva de un método o modelo didáctico. El manejo de diversos enfoques le permitirá responder de manera más positiva y con más flexibilidad a las diferentes situaciones con las que se va a encontrar en el aula.

Del mismo modo, las estrategias didácticas, más que limitarse a un repertorio preestablecido de antemano, deberían variar continuamente, según las competencias a desarrollar en los alumnos en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respondiendo a lo planteado en el tercer objetivo, en el capítulo 3 se ha comprobado, por una parte, cómo han ido evolucionando los intereses de los investigadores sobre percepción musical y, por otra, de qué manera éstos han ido incorporando en sus investigaciones los conocimientos adquiridos por los avances logrados en otras disciplinas como la psicología o la lingüística.

Las aportaciones más relevantes hechas desde el ámbito de la investigación a la comprensión de los procesos cognitivos que se dan en el oyente en el transcurso de la audición musical ya fueron expuestas en las conclusiones del propio capítulo. No obstante, se consideran ahora algunas cuestiones dada su relevancia y relación con el propósito principal de esta tesis.

En primer lugar, a pesar de las distintas y controvertidas opiniones apuntadas por diversos investigadores, se ha conseguido esclarecer que los estudios basados en explorar en el oyente la percepción de los fenómenos psicoacústicos -como el tono, la duración, el timbre, etc.- manejando materiales sonoros aislados no aportan una información que pueda ser considerada como una referencia para el desarrollo de la educación auditiva.

Cuando Pfloderer (1968) investiga la aplicación de las teorías de Piaget a la educación musical, se centra particularmente en el fenómeno de la conservación de la línea melódica, por lo que el estímulo sonoro a utilizar no puede ser algo aislado, desprovisto de todo tipo de carácter y estructura.

Ya en la década de los ochenta, destacan una serie de trabajos sobre cognición musical como los de Serafine (1981), quien trata de acercarse a la comprensión que tienen los oyentes de las relaciones entre los elementos musicales que componen un fragmento, mostrándose muy crítica con las líneas de investigación psicométricas. La autora llega incluso a definir una cronología de la adquisición de dichos procesos cognitivos por parte de los alumnos. Por su parte, Swanwick y Tillman (1986) establecen *La espiral del desarrollo musical*, definiendo las principales características de los diferentes modos o niveles de desarrollo.

Este tipo de informaciones, además de otras como las de Cutietta (1984), Walker (1985) o Cuddy (1997), son las que se han tomado en consideración al analizar las actividades de audición. Conocer a qué edad se produce una mejora considerable en la capacidad de memoria tonal de los alumnos, o entender de qué manera éstos procesan a nivel cognitivo la asociación música-color son informaciones que las editoriales deberían tener en cuenta en el diseño de las actividades propuestas en los libros, así como en las estrategias didácticas a utilizar.

Sin embargo, se ha constatado que es en la década de los noventa cuando se produce el auge de los estudios sobre la percepción musical, los cuales abarcan un amplio abanico de temas. Así se investiga, entre otros, la influencia del aspecto tonal en la percepción de otras dimensiones de la música, el papel de la memoria en la cognición musical, las respuestas emocionales ante los estímulos sonoros o la influencia de la enculturación en la percepción de la música, aspectos, todos ellos, de máximo interés para los propósitos de esta tesis. Además, algunos autores empiezan a introducir la influencia de la lingüística en sus trabajos sobre audición musical, destacando la *Teoría Generativa de la Música Tonal* de Lerdahl y Jackendoff (1983) y los posteriores trabajos de Deliège, lo que abre nuevos cauces para la investigación sobre cómo se percibe la música.

Por lo que respecta a los años transcurridos ya del presente siglo, se pueden observar importantes diferencias de opinión entre los investigadores en varios temas que son esenciales para la didáctica de la audición musical. Entre esos asuntos destacan por ejemplo las edades a las que se considera más apropiado llevar a cabo las investigaciones sobre cognición musical con los alumnos, el tipo de estímulos sonoros más adecuados para trabajar la audición musical, o la opinión sobre lo que hay de innato en el oyente y lo que le viene dado por su

exposición constante a la música. De este modo, la información recabada a lo largo del capítulo ha proporcionado criterios de análisis tanto para elaborar el cuestionario diseñado para llevar a cabo el estudio de incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música de la Educación Secundaria Obligatoria, como para establecer el sistema de categorías para el análisis del tratamiento didáctico dado a la audición musical en los libros de texto.

Por lo tanto, es de la investigación, desde donde pueden venir las aportaciones necesarias para avanzar en la educación auditiva, aun reconociendo que uno de los principales problemas de la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria es la ausencia de una relación directa entre la investigación musical y la didáctica de la música.

Por su parte, el capítulo 4 responde al cuarto objetivo, revisando el tratamiento dado a la educación auditiva en el currículo establecido para la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, si se acepta la idea de que el currículo responde a un supuesto de aquello que demanda la sociedad, la información obtenida en dicha revisión debería proporcionarnos una idea de la importancia que ésta le otorga a que los jóvenes adolescentes aprendan a escuchar.

De esta manera, se ha comprobado que la presencia de la audición musical ha sido una constante en los diferentes currícula desde que en 1990, con la llegada de la LOGSE, se regularizara la educación musical en el sistema educativo español. El análisis del currículo establecido por la Ley Orgánica de Educación, pone de manifiesto muchas de las situaciones educativas en las que una educación auditiva bien planteada puede contribuir a la adquisición por parte de los alumnos de las competencias básicas, superando la idea de relacionar la educación musical únicamente con la competencia cultural y artística.

Del análisis realizado a los objetivos específicos de la materia se desprende que la necesidad de saber escuchar está presente en la práctica totalidad de los mismos, pues la música es, ante todo, el arte de los sonidos, por lo que no es necesario tratar de poner en evidencia la importancia de la audición en el proceso de la formación musical de los alumnos. Por otra parte, los bloques de contenidos propuestos en los diferentes niveles presentan una secuenciación en la que se puede observar cómo, a medida que se avanza en la etapa, se incrementa la necesidad de utilizar la audición como recurso didáctico.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Así, se pone de manifiesto que la educación auditiva aparece en todos los niveles en los que se imparte la materia de música a lo largo de la etapa, tanto directamente a través de los bloques de contenidos específicos para la audición, como de manera transversal en los contenidos pertenecientes a los otros bloques, aumentando además su presencia a medida que lo hace la edad de los alumnos.

De este modo, comprobar si esta presencia de la audición musical en el currículo se ve reflejada en los materiales curriculares que utilizan los profesores para llevar a cabo la labor docente es otro de los elementos de juicio de esta investigación.

En el capítulo 5 se da respuesta al quinto objetivo, el cual proponía la realización de un estudio para averiguar la incidencia de la audición musical en la práctica docente del profesorado de música de la provincia de Valencia, así como la utilización que hacen de los libros de texto. De dicho estudio se desprende que los docentes entienden la audición musical como la verdadera línea maestra en torno a la cual vertebrar la educación musical en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. La mayoría afirman trabajarla con asiduidad en sus clases y se muestran verdaderamente interesados por profundizar en todo lo que se refiere a su didáctica. En este sentido, reclaman un modelo pedagógico para trabajar la audición musical que esté fundamentado en los diferentes niveles de desarrollo cognitivo del alumno y, que a su vez, incorpore los avances obtenidos por los investigadores en psicología de la percepción y la cognición musical, aspectos que consideran determinantes y que sin embargo no manejan.

Realmente, la información obtenida por medio del estudio revela que el conocimiento de los profesores sobre estas aportaciones no es el que sería deseable. La mayoría de ellos reconocen no saber nada sobre los procesos gestálticos implicados en la percepción de la música, lo que les dificulta en gran medida realizar sus propios planteamientos didácticos para las actividades de audición.

Como consecuencia, se ha constatado una elevada dependencia de los libros de texto en la práctica cotidiana, los cuales, en general, no les ofrecen las estrategias didácticas que demandan para llevar a cabo la educación auditiva tal como la entienden.

Cuestiones como la elección entre un planteamiento individual o grupal, la decisión de abordar una sola dimensión del lenguaje musical o varias a la vez, la selección del repertorio más adecuado para cada una de las actividades, o las estrategias didácticas a utilizar para superar las dificultades de comprensión con las que se encuentran los alumnos requieren del conocimiento de todas esas aportaciones que autores como Meyer (2005), Swanwick (2006) o Sloboda (2012), vienen haciendo en los últimos años.

Por otra parte, aunque una amplia mayoría de los docentes defienden la utilización de ayudas visuales (figuras, musicogramas, etc.), así como de medios audiovisuales (proyector, pizarra digital, etc.), dado que pueden proporcionar estrategias didácticas que motivan al alumno, la falta de materiales curriculares que incluyan este tipo de recursos de manera regular y debidamente secuenciada provoca un uso muy disperso e irregular de los mismos.

En cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías, solo una minoría de profesores utilizan el libro digital, por lo que es obvio que todavía se debe avanzar mucho en la utilización de un mediador didáctico que, sin duda, puede aportar mucho a la didáctica de la audición musical.

Finalmente, el capítulo 6 responde al último de los objetivos propuestos, el cual analiza el tratamiento didáctico dado a las actividades de audición que aparecen en los libros de texto más utilizados por los docentes.

La información recabada respecto a la naturaleza de las actividades propuestas pone de manifiesto el amplio abanico de posibilidades para las que se utiliza la audición musical, vislumbrándose una cierta inclinación por el entrenamiento auditivo de los alumnos. Éste se lleva a cabo tratando los diferentes elementos del lenguaje musical -ritmo, melodía, armonía, etc.- por separado. La intención es que éstos asimilen conceptos que, supuestamente, podrán utilizar posteriormente como oyentes.

No obstante, se ha constatado que las actividades propuestas no abarcan la totalidad del proceso de desarrollo de la educación auditiva por igual, ya que se observa un descenso muy significativo a medida que se va avanzando en los niveles de dificultad.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

De este modo, se aborda la capacidad para discriminar los aspectos psicoacústicos del sonido (altura, timbre, duración, etc.), pero al pasar al siguiente nivel de dificultad, en el que los alumnos deben de discriminar estructuras (reconocer patrones, establecer relaciones, etc.), el número de actividades desciende de manera significativa, hasta ser prácticamente inexistentes las que están orientadas al procesamiento de las características sintácticas, comunicativas y expresivas de la música.

Así pues, se puede afirmar que el tratamiento dado a la audición musical en los libros de texto no contribuye a desarrollar en los alumnos la comprensión de los procesos gestálticos implicados en la misma, o de conceptos abstractos como la simetría temporal, la repetición motívica, la alternancia entre tensión y distensión, etc.

Por otra parte, los planteamientos didácticos de las actividades que aparecen en los libros suelen obviar, por lo general, los hábitos de apreciación musical que poseen los alumnos (lo que viene denominándose enculturación), en lugar de diseñarlas desde la perspectiva de un sistema de valor añadido que aproveche los conocimientos musicales que éstos traen consigo para que sean cada vez más competentes.

En cuanto al repertorio utilizado, no se han podido determinar los criterios empleados para su selección, ya que no se percibe una pauta historicista, lo cual no supone necesariamente un problema desde un punto de vista pedagógico, pero tampoco es el más representativo de los diversos estilos y corrientes estéticas. Además, no se observa que los fragmentos hayan sido seleccionados atendiendo a su idoneidad para aquello que se pretende en cada caso, más allá de algunos títulos ya tradicionales de carácter didáctico para el entrenamiento auditivo, donde por otra parte se echa en falta una mayor variedad así como una urgente actualización de los mismos.

La contribución de las actividades de audición propuestas en los libros de texto al desarrollo del currículo queda de manifiesto, dada la elevada implicación de los objetivos y contenidos de la materia en las mismas. Aunque como es lógico, el nivel de incidencia de éstos varía en función de su afinidad con el desarrollo de las capacidades perceptivas de los alumnos.

Sin embargo, en los planteamientos metodológicos utilizados prevalece la individualización de los aprendizajes, lo cual no acaba de entenderse, puesto que un diseño basado en el aprendizaje por proyectos favorecería, entre otras cosas, la presencia de ciertos contenidos relativos a la actitud y la atención con la que los alumnos deben afrontar la audición musical, lo que en definitiva repercutiría en el desarrollo de las competencias básicas de una manera globalizada.

En otro orden de cosas, se ha comprobado que en general, los libros de texto no incorporan en el porcentaje que sería deseable las sugerencias de carácter didáctico hechas desde el ámbito de la investigación para facilitar el desarrollo de las habilidades auditivas de los alumnos. Si bien se observan algunas orientaciones, como la incorporación de cuestiones que proporcionen evidencias para poder inferir algo sobre los procesos cognitivos que se dan en el proceso de audición y la comprensión de la música, son muchas más las que se echan en falta en el diseño de las actividades.

Además, el tipo de cuestiones que se plantean aluden en su mayoría a los aspectos del estímulo musical que pueden ser medidos (en definitiva discriminar, clasificar y analizar), mientras que apenas se fomenta el tipo de conocimiento que entra en juego para propiciar en los alumnos unas respuestas estéticas o emocionales a la música escuchada.

Así, las editoriales deberían tener en cuenta en el diseño de estos materiales aspectos tan fundamentales como la influencia en el proceso de aprendizaje del grado de familiaridad de los alumnos con la música que se les proponen escuchar, contemplando la utilización de un mismo fragmento en diferentes momentos y con finalidades distintas, estableciendo una adecuada secuenciación de los contenidos, una gradación en el nivel de dificultad de las actividades, etc.

Pero donde más se han echado en falta las aportaciones de los investigadores ha sido en lo referente a los planteamientos didácticos de las actividades de audición, en las que, como se ha comentado anteriormente, apenas se tienen en cuenta determinadas cuestiones de tanta trascendencia como son los procesos gestálticos implicados en la percepción musical o la importancia de la elección del repertorio más adecuado para cada actividad.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Los libros de texto deben avanzar en la incorporación de lo que se conoce sobre los mecanismos de percepción melódica, el papel que desempeña la coherencia tonal en su reconocimiento, la influencia de la textura en la identificación de las diferentes líneas que configuran una obra, el funcionamiento de la memoria musical en el oyente y su cometido en la comprensión musical y un largo etc.

En relación a la presencia de recursos gráficos como fotografías o ilustraciones, las actividades presentan un porcentaje elevado, sin embargo su funcionalidad es, al menos, cuestionable, ya que la inmensa mayoría de este tipo de recursos cumplen una mera función motivadora/decorativa, desaprovechando su potencial para facilitar la comprensión de la propia actividad.

Y no es más favorable la utilización que se hace de las ayudas visuales, donde el empleo de los diferentes tipos de musicogramas contempla un escaso porcentaje, siendo ésta una situación que no se entiende muy bien. La naturaleza temporal de la música hace que para su seguimiento los alumnos deban ser capaces de conectar eventos que distan en el tiempo (creando lo que Deliège denomina simbólicamente *línea mental*), para lo que este tipo de ayudas son muy adecuadas. Además, no se debe olvidar que la escucha estructural es uno de los aspectos que más dificultades de comprensión acarrear.

Pero de lo que más adolecen los libros de texto analizados es de la utilización que hacen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades destinadas a la educación auditiva de los alumnos, ya que su presencia es meramente testimonial, lo que no deja de ser un dato preocupante, tanto desde el punto de vista curricular como desde el didáctico.

Por lo tanto, del conjunto de la información obtenida por medio del análisis de las actividades de audición musical se puede concluir que los libros de texto utilizados por los docentes para impartir la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria no responden de manera satisfactoria a las necesidades de la educación musical actual, ni tampoco a las motivaciones, intereses y diferencias de los alumnos que cursan dicha etapa educativa.

No se quiere finalizar estas conclusiones sin hacer mención a las líneas que se dejan abiertas para futuras investigaciones, que aborden un estudio longitudinal del tratamiento curricular dado a la audición musical en cada una de las editoriales a lo largo de los diferentes niveles de la etapa utilizando el sistema de categorías diseñado.

Del mismo modo, se propone, a modo de prospectiva, la elaboración de un modelo o protocolo para desarrollar la educación auditiva de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, confeccionado desde la perspectiva de un sistema de valor añadido que fomente la adquisición de hábitos de escucha -tanto dentro como fuera del aula-, lo cual sería beneficioso para la didáctica de la audición musical y una importante aportación a la comunidad educativa.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

1. Bibliografía.

En este apartado se deja constancia de las fuentes y referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de esta tesis doctoral, enumeradas por orden alfabético y siguiendo el estilo normativo de la American Psychological Association (APA), 6ta edición.

- AAVV (2000). *Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid: Sociedad General Autores.
- Adell, J., y Bernabé, I. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33. Recuperado de <http://elbonia.cent.uji.es.pdf>
- Adorno, T. W. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.
- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Aiello, R., y Sloboda, J. (1994). *Musical perceptions*. New York: Oxford University Express.
- Alcázar, A. J. (2004). *Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 17-36.
- Álvarez, D. (1998). *La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva y la pedagogía musical*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es>
- Area, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En Sancho, J. M. (Ed.), *Para una tecnología educativa* (pp. 85-107). Barcelona: Horsori.
- Bachmann, M. L. (1993). *Dalcroze Today. An education through and into music*. New York: Oxford University Press.
- Balsera, F. J. y Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: Dinsic. Publicacions Musicals.
- Bas, J. (1981). *Tratado de la Forma Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Blanquer, A. (1989). *Análisis de la Forma Musical*. Valencia: Piles.
- Bustos, I. (coord). (2001). *La percepción auditiva. Un enfoque transversal vol I*. Madrid: ICCE.
- Cabero, J. et al. (2002). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14 (3). Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu>
- Cámara, Á. M^a. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 59-72. Recuperado de <http://www.aufop.com>

- Cano, M. A. y García, M. D. (1996). *El sonido y sus parámetros*. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD.
- Casini, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Coll, C., Gimeno, J. et al. (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC.
- Colwell, R. (Ed.). (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Colwell, R. y Richardson, C. P. (Eds.). (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Colwell, R. (Ed.). (2006). *Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press.
- Copland, A. (1995). *Como escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 21, 1-16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades.pdf>
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. Granada.
- Cremades, R.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2009). *Estilo musical y currículum en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- De Gainza, V. H. (Agosto de 2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Conferencia llevada a cabo en el

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Recuperado de <http://udesa.edu.ar>

- De Pedro, D. (1993). *Manual de formas musicales*. Madrid: Real Musical.
- Del Rio, D. (1981). *Aptitudes musicales de la población escolar española*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Deliège, I. y Sloboda, J. (1997). *Perception and Cognition of Music*. Hove: Psychology Press.
- Deliège, I. (2005). Constantes psicológicas en la percepción de la obra musical: herencias teóricas y elaboraciones recientes. *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 33-43.
- Deutsch, D. (1982). *The Psychology of Music*. London: Academic Press.
- Díaz, M. (coord.). (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores más relevantes*. Barcelona: Graó.
- Domínguez-Palacios, I. (coord.). (2005). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Escudero, P. (1988). *Educación musical, rítmica y psicomotriz*. Madrid: Real Musical.

- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1998). *Las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gillanders, C. (2001). Educar en la música. *Música y educación*, 48, 33-48.
- Gillanders, C. y Candisano, J. A. (2011). Métodos y modelos en educación musical. *Música y educación*, 87, 62-72.
- Giráldez, A. (2007): Contribuciones de la educación musical a las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 49-57.
- Godoy, J. (2003). *La audición musical en la escuela primaria: una aportación a su didáctica*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Girona. Girona.
- Goldstein, B. E. (2010). *Encyclopedia of perception*. doi: 10.4135/9781412972000.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez-Pardo, M. E. (2000). *El lenguaje de la experiencia auditiva. La apreciación musical con propuestas didácticas en la Educación Secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València. Valencia.
- Gutiérrez, R. y Cansino, J. I. (2001). Música y libro de texto. *Música y educación*, 47, 51-65.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Grant, P. (2012). *Music for Elementary teachers*. Literary Licensing, LLC.
- Haack, P. (1992). The acquisition of music listening skills. En Colwell, R. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, (451-465). New York: Schirmer Books.
- Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. En *Eufonía. Didáctica de la música*, 10, 8-11.
- Hargreaves, D. J.; Marshall, N. A. y North, A. C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. En *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 8-32.
- Hargreaves, D. J. (2008). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Ibarretxe, G. (2008). Diversidad de culturas musicales en la ESO: modelos curriculares, materiales didácticos y prácticas. En Giráldez, A (Ed.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pp. 103-119). Madrid: Ministerio de educación, política social y deporte. Secretaría de estado de educación y formación.
- Ivanova, A. (2012). Los libros para la enseñanza musical en España y Bulgaria. *Música y educación*, 92, 96-109.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>
- Juslin, P. y Sloboda, J. (Eds.). (2010). *Handbook of Music and Emotion: theory, research and applications*. New York: Oxford University Press.
- Kivy, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós.

- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Kühn, C. (2003). *Tratado de la Forma Musical*. Barcelona: Idea Books.
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Langeveld, J. (2002). *Escuchar y mirar. Teoría de la música*. Madrid: Ediciones Akal.
- LaRue, J. (1989). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Editorial Labor.
- Laucirica, A. (1998). *Efectos del oído absoluto sobre el procesamiento del intervalo melódico temperado*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llacer, F. (1982). *Guía analítica de Formas Musicales*. Madrid: Real Musical.
- Malbrán, S. (2002). Aportaciones de la psicología de la música cognitiva a la educación musical de hoy. *Aula de Innovación Educativa*, 112, 11-14.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Akal/Didáctica de la música.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Martín, E. (2006). *Aptitudes musicales y atención en niños entre die y doce años*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura. Badajoz.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Martínez, J. (2006). El llibre de text en la societat de la informació. *Perspectiva Escolar*, 302, 2-12.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2002). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Injuve y FAD.
- Mendoza, J. (2008). *El musicograma y la percepción de la música*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva. Huelva.
- Meyer, L. B. (2005). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miranda, J. (2004). *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Montoya, J. C., Montoya, V. M. y Francés, J. M. (2009). Musicogramas con movimiento. Un paso más en la audición activa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos.pdf>
- Montoya, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 44-59.
- Nebreda, P. L. (2009). *La inteligencia musical*. Editorial Bubock Publishing SL.
- Neuman, V. (2003). *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. Granada.

- Oriol, N. y Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Pagés, J. (2006). Com seleccionar i utilitzar un llibre de text?. *Perspectiva Escolar*, 302, 13-14.
- Palacios, F. (1997). *Escuchar*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Palacios, F. (2010). *Hablar de escuchar*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte.
- Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referentes para la práctica educativa. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 6-16.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.
- Pascual, P. (2011). *Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal / Didáctica de la música.
- Pedrera, S. (coord.). (2008). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pirfano, Í. (2013). *Inteligencia musical*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://uccor.edu.ar>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Ramos, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de León.
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En Lines, D. K. (Comp.). *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Roca, D. (2012). *Analizar con el oído. Propuesta didáctica y estudio empírico sobre el análisis auditivo*. Recuperado de <http://iem2.com/publicaciones/analizar-con-el-oido/>
- Rodríguez, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- Rosales, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Salinas, B. y Sotillas, C. (2005). Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño. Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. Recuperado de <http://uv.es/ees/>
- Sanuy, M. y González, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.
- Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza editorial.
- Schafer, R. M. (1998). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1998). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intemedio.
- Sloboda, J. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Stefani, G. (1987). *Comprender la música*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Vera, A. (1985). *Las aptitudes musicales*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Vicente, G. (2010). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (5), 30-35. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Waisburd, G. y Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. México: Trillas.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba SEM.
- Willems, E. (2008). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador.
- Wilems, E. (2011). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Wuytack, J. y Palheiros, G. B. (1996). *Audición Musical Activa*. Oporto: Asociación Wuytack de pedagogía musical.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- Wuytack, J. y Palheiros, G. B. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Zabalza, M. Á. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Zamacois, J. (1979). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona: Labor.
- Zamacois, J. (1995). *Temas de pedagogía musical*. Barcelona: Ediciones Quiroga.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

2. Textos legislativos.

- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE del 24 de diciembre de 2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE del 4 de mayo de 2006.

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

VII. ANEXOS

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Anexo 1.

CUESTIONARIO PARA VALORAR LA ACTITUD Y EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE VALENCIA SOBRE LA AUDICIÓN MUSICAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA.

El objetivo de este cuestionario es conocer la actitud que el profesorado de música tiene sobre la audición musical y su utilización en el aula de Secundaria.

Es conveniente que leas todas las preguntas antes de contestar.

Este cuestionario es anónimo y confidencial.

Por favor, contesta con total libertad y sé lo más objetivo posible, ya que los resultados obtenidos se analizarán globalmente.

Tu participación al completarlo es muy apreciada.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Centro de trabajo actual _____

2. Localidad _____

3. Nivel en el que impartes docencia:

- Primer ciclo ESO
- Segundo ciclo ESO
- Ambos ciclos

4. Edad:

- Menos de 30
- De 30 a 40
- De 41 a 50
- De 51 a 60
- Más de 60

5. Sexo:

- Varón
- Mujer

6. Años de docencia en la especialidad _____

7. Lugar de nacimiento (provincia) _____

8. Estudios realizados _____

9. ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical? SI NO

10. En caso afirmativo indica cuál _____

LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Lee atentamente cada una de las frases de esta lista y nos indicas con sinceridad tu grado de identificación con ellas rodeando con un círculo el valor que más se acerque a tu opinión, teniendo en cuenta que **1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo**.

11. La línea maestra que vertebra la materia de música en la ESO debería ser:				
A. La interpretación vocal/instrumental	1	2	3	4
B. La historia de la música	1	2	3	4
C. La audición musical	1	2	3	4
D. Otros (especificar)	1	2	3	4
12. La educación auditiva contribuye a desarrollar las competencias básicas que deben alcanzar los alumnos al finalizar la ESO	1	2	3	4
13. Las diversas corrientes pedagógico-musicales han prestado la misma atención a las capacidades perceptivas y expresivas para promover el desarrollo en los alumnos.	1	2	3	4
14. El modelo didáctico para trabajar la audición musical debe ir asociado a las diferentes etapas o niveles de desarrollo cognitivo del alumno	1	2	3	4
15. La audición debe plantearse a través de actividades individuales, como la escucha analítica por parte del alumno	1	2	3	4
16. La audición debe plantearse a través de actividades grupales	1	2	3	4
17. El repertorio a utilizar en la audición musical debe programarse siguiendo una secuencia histórica	1	2	3	4
18. Las actividades de audición deben introducir cuestiones relativas al contexto histórico de la obra	1	2	3	4
19. Es adecuado como recurso didáctico relacionar las obras a escuchar con otras manifestaciones artísticas del momento	1	2	3	4
20. La música culta del siglo XX debe de formar parte del repertorio habitual	1	2	3	4
21. La música española debe introducirse en todos los períodos históricos	1	2	3	4
22. La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes	1	2	3	4
23. La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos	1	2	3	4
24. Es adecuada la utilización de la música popular actual como estrategia didáctica en la educación auditiva de los alumnos	1	2	3	4
25. La utilización de ayudas visuales (musicogramas, figuras etc.) pueden favorecer la comprensión de la audición musical	1	2	3	4
26. Es adecuado el uso de medios audiovisuales para la educación auditiva	1	2	3	4
27. Los alumnos deben conocer la notación musical tradicional para poder trabajar la audición en el aula	1	2	3	4
28. Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición	1	2	3	4
29. En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez	1	2	3	4

Señala con una dentro de la cuadrícula que más se acerque a tu opinión

30. ¿Con qué frecuencia trabajas la audición musical en tus clases?

- En todas las sesiones
- Una sesión por Unidad Didáctica
- Según los contenidos de la Unidad Didáctica
- No suelo trabajar la audición musical

31. Si en algún momento trabajas la audición musical ¿cómo sueles hacerlo?

- Como actividad principal
- Como actividad complementaria
- Como consecuencia de la práctica vocal/instrumental
- Otros (especificar) _____

32. ¿Sueles evaluar las actividades de audición musical que haces en clase?

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

33. ¿Conoces los procesos gestálticos implicados en la percepción musical?

- Sí
- No

34. ¿Sigues algún modelo didáctico específico para trabajar la audición musical?

- Sí, en la mayoría de los casos
- Sí, pero solo algunas veces
- Normalmente no

35. ¿Cuál crees que es el aspecto relativo a la audición musical que comporta más dificultades de comprensión para los alumnos? (selecciona solo uno)

- La percepción auditiva del ritmo y/o la melodía
- La percepción auditiva de los aspectos armónicos
- La percepción auditiva de las estructuras formales
- La identificación de los distintos géneros musicales

36. ¿El centro donde trabajas suele realizar alguna salida extraescolar para llevar a los alumnos a conciertos escolares en directo?

- Sí
- No

LA AUDICIÓN MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

Recuerda, como en el apartado anterior **1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo.**

37. Los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados en las aulas para la materia de música

1 2 3 4

38. El repertorio musical que plantean las actividades de audición en los libros de texto es adecuado

1 2 3 4

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

39. El repertorio musical que plantean las actividades de audición en los libros de texto es el más representativo de cada periodo histórico	1	2	3	4
40. Los libros de texto refuerzan ciertas discriminaciones hacia determinados géneros o estilos musicales	1	2	3	4
41. Las duraciones de los fragmentos son adecuadas a las capacidades de los alumnos en los distintos niveles de la etapa	1	2	3	4

Recuerda, señala con una dentro de la cuadrícula que más se acerque a tu opinión

42. ¿Conoces algún modelo de análisis de libros de texto que pueda ayudarte a elegir entre un material u otro?

- Sí No

43. ¿Utilizas libro de texto en tus clases?

- Siempre Muchas veces Pocas veces Nunca

44. Si utilizas libro de texto, especifica la editorial que utilizas en cada nivel

- En el nivel de 2º de la ESO _____
 En el nivel de 3º de la ESO _____
 En el nivel de 4º de la ESO _____

45. Si utilizas libro de texto ¿incluye éste material complementario?

- Sí, CDs de audio
 Sí, CDs y DVDs
 Cuaderno de actividades para el alumno
 Otros (especificar) _____

46. ¿Qué tipo de contenido priorizas a la hora de elegir un libro de texto? (selecciona solo una respuesta)

- Aspectos de lenguaje y práctica musical
 Aspectos de teoría e historia de la música
 Aspectos de audición musical
 Que esté lo más compensado posible

47. Si utilizas libro de texto ¿propone éste recursos pedagógicos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación?

- Sí No

48. Si utilizas el libro de texto ¿incorpora éste entre su repertorio las creaciones musicales más próximas al momento actual?

- En la mayoría de las unidades didácticas
 Solo en algunas unidades didácticas
 Solo al tratar el período histórico actual

49. En alguna ocasión ¿has cuestionado la información expresada en el libro de texto respecto al análisis auditivo de algún fragmento musical?

- Muchas veces Algunas veces Nunca

50. ¿Utilizas libro digital en tus clases?

- Sí No

51. En caso afirmativo ¿consideras que utilizar el libro digital ha condicionado en alguna ocasión tu propia programación de aula?

- Sí No

Observaciones y/o sugerencias _____

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Anexo 2.

Categorización de variables.

Relación de variables de cada una de la dimensiones del cuestionario, incluyendo el orden en el que aparecen, su nombre, etiqueta, valores y categoría.

CATEGORIZACIÓN DE LA MUESTRA.

1. CENTRO (Centro de trabajo actual).	2. LOCALIDAD.
001. IES Ademuz	001. Ademuz
002. IES Porçons	002. Aiello de Malferit
003. IES Clara Campoamor	003. Alaquas
004. IES Doctor Faustí Barberá	003. Alaquas
005. IES José Segrelles	004. Albaida
006. IES	005. Albal
007. IES Sucro	006. Albalat de la Ribera
008. IES Consuelo Aranda	007. Alberic
009. IES La Patacona	008. Alboraya
010. IES	009. Alcàsser
011. IES Beatriu Civera	010. Aldaia
012. IES Carles Salvador	010. Aldaia
013. IES Salvador Gadea	010. Aldaia
014. IES 25 d'Abril	011. Alfafar
015. IES Bernat Guinovart	012. Algemesí
016. IES San Vicent Ferrer	012. Algemesí
017. IES Hort de Feliu	013. Alginet
018. IES Almussafes	014. Almussafes
019. Sec. IES La Serranía	015. Alpuente
020. IES José María Parra	016. Alzira
021. IES Número 4	016. Alzira
022. IES Rei En Jaume	016. Alzira
023. IES Fernando III	017. Ayora

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

024. IES Joan Fuster	018. Bellreguard
025. IES	019. Benaguasil
026. IES María Carbonell i Sánchez	020. Benetússer
027. IES Enric Soler i Godes	021. Benifaió
028. IES La Vall de Segó	022. Benifairó de les Valls
029. IES Les Foies	023. Benigánim
030. IES Les Alfàbegues	024. Bétera
031. IES	025. Bocairent
032. IES La Hoya de Buñol	026. Buñol
033. IES Comarcal	027. Burjassot
034. IES Federica Montseny	027. Burjassot
035. IES Vicent Andrés Estellés	027. Burjassot
036. Sec. IES Federica Montseny	027. Burjassot
037. IES Francesc Gil	028. Canals
038. IES Sivera Font	028. Canals
039. IES Arabista Ribera	029. Carcaixent
040. IES	030. Càrcer
041. IES Eduardo Primo Marqués	031. Carlet
042. IES 9 D'Octubre	031. Carlet
043. IES Manuel Sanchis Guarner	032. Castelló de Rugat
044. IES	033. Catadau
045. IES Berenguer Dalmau	034. Catarroja
046. Sec. IES La Serranía	035. Chelva
047. IES Número 1	036. Cheste
048. IES Ricardo Marín Ibáñez	036. Cheste
049. IES Marjana	037. Chiva
050. IES Blasco Ibáñez	038. Cullera
051. IES Joan Llopis Marí	038. Cullera
052. IES	039. Enguera
053. IES Escultor En Francesc Badia	040. Foios
054. IES Ausiàs March	041. Gandia
055. IES María Enríquez	041. Gandia
056. IES Tirant Lo Blanc	041. Gandia

057. IES Veles e Vents	042. Gandia - Grau i Platja
058. IES	043. Guadassuar
059. Sec. IES Fernando III de Ayora	044. Jalance
060. Sec. IES Dr. Luís Simarro Lacabra	045. La Llosa de Ranes
061. IES Guillem d'Alcalà	046. La Pobla de Farnals
062. IES La Vereda	047. La Pobla de Vallbona
063. Sec. IES José Ribera	048. La Pobla del Duc
064. IES Pere d'Esplugues	049. La Pobla Llarga
065. IES Els Évols	050. L'Alcúdia
066. Sec. IES Sivera Font	051. L'Alcúdia de Crespins
067. IES	052. L'Eliana
068. IES Camp de Túria	053. Lliria
069. IES Laurona	053. Lliria
070. IES Vermellar	054. L'Olleria
071. IES Ausiàs March	055. Manises
072. IES José Rodrigo Botet	055. Manises
073. IES Pere Boïl	055. Manises
074. IES	056. Massamagrell
075. IES	057. Massanassa
076. IES La Garrigosa	058. Meliana
077. IES La Moreria	059. Mislata
078. IES Molí del Sol	059. Mislata
079. IES Músic Martín i Soler	059. Mislata
080. IES	060. Moixent
081. IES Enrique Tierno Galván	061. Moncada
082. IES Alcalans	062. Montserrat
083. Sec. IES de Massamagrell	063. Museros
084. IES La Canal de Navarrés	064. Navarrés
085. IES Gabriel Císcar	065. Oliva
086. IES Gregori Maians	065. Oliva
087. IES Jaume I	066. Ontinyent
088. IES L'Estació	066. Ontinyent
089. IES Pou Clar	066. Ontinyent

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

090. IES La Sènia	067. Paiporta
091. IES Número 2	067. Paiporta
092. IES Doctor Peset Aleixandre	068. Paterna
093. IES Henri Matisse	068. Paterna
094. Sec. IES Peset Aleixandre	068. Paterna
095. Sec. IES Henri Matisse	069. Paterna - La Canyada
096. IES Enric Valor	070. Picanya
097. IES L'Om	071. Picassent
098. Sec. IES Jaume I	071. Picassent
099. IES	072. Puçol
100. IES	073. Puig
101. IES La Senda	074. Quart de Poblet
102. IES Riu Túria	074. Quart de Poblet
103. IES	075. Rafelbunyol
104. IES Número 1	076. Requena
105. IES Oleana	076. Requena
106. IES	077. Riba-roja de Túria
107. IES Número 2	077. Riba-roja de Túria
108. IES Clot Del Moro	078. Sagunt
109. Sec. IES Clot Del Moro	078. Sagunt
110. IES Camp de Morvedre	079. Sagunt-El Puerto
111. IES Eduardo Merelló	079. Sagunt-El Puerto
112. IES Jorge Juan	079. Sagunt-El Puerto
113. IES María Moliner	079. Sagunt-El Puerto
114. IES	080. San Antonio de Benagéber
115. IES	081. Sedaví
116. IES Enric Valor	082. Silla
117. IES Manuel Sanchis Guarner	082. Silla
118. Sec. IES Joan Fuster	083. Sollana
119. IES Joan Fuster	084. Sueca
120. IES	085. Tavernes Blanques
121. IES Jaume II El Just	086. Tavernes de la Valldigna
122. IES La Valldigna	086. Tavernes de la Valldigna

123. IES La Marxadella	087. Torrent
124. IES Serra Perenxisa	087. Torrent
125. IES Tirant Lo Blanc	087. Torrent
126. IES Veles e Vents	087. Torrent
127. IES	088. Turís
128. IES Alameda	089. Utiel
129. IES Miguel Ballesteros Viana	089. Utiel
130. IES Abastos	090. Valencia
131. IES Baleares	090. Valencia
132. IES Barri del Carme	090. Valencia
133. IES Benicalap	090. Valencia
134. IES Benlliure	090. Valencia
135. IES Campanar	090. Valencia
136. IES Cid Campeador	090. Valencia
137. IES Conselleria	090. Valencia
138. IES Districte Marítim	090. Valencia
139. IES El Cabanyal	090. Valencia
140. IES El Clot	090. Valencia
141. IES El Grau	090. Valencia
142. IES Francesc Ferrer i Guàrdia	090. Valencia
143. IES Fuente de San Luís	090. Valencia
144. IES Isabel de Villena	090. Valencia
145. IES Joanot Martorell	090. Valencia
146. IES Jordi de Sant Jordi	090. Valencia
147. IES José Ballester Gozalvo	090. Valencia
148. IES Juan de Garay	090. Valencia
149. IES Luís Vives	090. Valencia
150. IES Malilla	090. Valencia
151. IES Número 26	090. Valencia
152. IES Orriols	090. Valencia
153. IES Ramon Llull	090. Valencia
154. IES Rascanya-Antonio Cañuelo	090. Valencia
155. IES San Vicente Ferrer	090. Valencia

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

156. IES Serpis	090. Valencia
157. IES Sorolla	090. Valencia
158. IES Vicenta Ferrer Escrivá	090. Valencia
159. Sec. IES Conselleria	090. Valencia
160. IES Benimàmet	091. Valencia-BenimàmetBeniferri
161. IES El Ravatxol	092. Valencia-Castellar-Oliveral
162. IES El Saler	093. Valencia-El Saler
163. IES	094. Vallada
164. IES	095. Vilamarxant
165. IES Vall de la Safor	096. Villalonga
166. IES Vicente Gandia	097. Villanueva de Castellón
167. IES La Serranía	098. Villar del Arzobispo
168. IES Dr. Lluís Simarro Lacabra	099. Xàtiva
169. IES José de Ribera	099. Xàtiva
170. IES Montdúver	100. Xeraco
171. IES Gonzalo Anaya	101. Xirivella
172. IES Ramon Muntaner	101. Xirivella

3. NIVEL (Nivel en el que imparte docencia).

- 0. NS/NC
- 1. Primer ciclo de la ESO
- 2. Segundo ciclo de la ESO
- 3. Ambos ciclos de la ESO

4. EDAD.

- 0. NS/NC
- 1. Menos de 30 años
- 2. De 30 a 40 años
- 3. De 41 a 50 años
- 4. De 51 a 60 años
- 5. Más de 60 años

5. SEXO.

- 0. NS/NC
- 1. Hombre
- 2. Mujer

6. DOCENCIA (Años de docencia en la especialidad).

- 0. NS/NC
- 1. Hasta 6 años
- 2. De 7 a 12 años
- 3. De 13 a 18 años
- 4. De 19 a 24 años
- 5. Más de 25 años

7. NACIMIENTO (Lugar de nacimiento).

- 0. NS/NC
- 1. Alicante
- 2. Castellón
- 3. Valencia
- 4. Fuera de la Comunidad Valenciana
- 5. Otras nacionalidades

8. ESTUDIOS (Estudios realizados).

- 0. NS/NC
- 1. Grado Superior en una especialidad instrumental
- 2. Grado Superior en otras especialidades
- 3. Dos o más titulaciones
- 4. Magisterio
- 5. Otra formación

9. AGRUPAMUS (Perteneencia a algún tipo de agrupación musical).

- 0. NS/NC
- 1. Si
- 2. No

10. TIPOAGRUPA (Tipo de agrupación musical a la que pertenece).

0. NS/NC
1. Banda
2. Orquesta
3. Grupo de cámara
4. Coro
5. Grupo de jazz
6. Grupo de pop-rock
7. Grupo de música folklórica
8. Otras

LA EDUCACIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

11. LINEAMAESTRA (La línea maestra que vertebra la materia de música en la ESO debería ser):

1. La interpretación vocal/instrumental	1	2	3	4	0
2. La historia de la música	1	2	3	4	0
3. La audición musical	1	2	3	4	0
4. Otros _____	1	2	3	4	0

12. CONTRIBUCOMPET (La educación auditiva contribuye a desarrollar las competencias básicas que deben alcanzar los alumnos al finalizar la ESO).

1 2 3 4 0

13. CAPAPERYEXPRES (Las diversas corrientes pedagógico-musicales han prestado la misma atención a las capacidades perceptivas y expresivas para promover el desarrollo en los alumnos).

1 2 3 4 0

14. MODELDIDAC (El modelo didáctico para trabajar la audición musical debe ir asociado a las diferentes etapas o niveles de desarrollo cognitivo del alumno).

1 2 3 4 0

15. PLANTEAINDIVIDU (La audición debe plantearse a través de actividades individuales, como la escucha analítica por parte del alumno).

1 2 3 4 0

16. PLANTEAGRUPAL (La audición debe plantearse a través de actividades grupales).
1 2 3 4 0
17. REPERTORIO (El repertorio a utilizar en la audición musical debe programarse siguiendo una secuencia histórica).
1 2 3 4 0
18. CONTEXTOHISTORICO (Las actividades de audición deben introducir cuestiones relativas al contexto histórico de la obra).
1 2 3 4 0
19. RELACIONAR (Es adecuado como recurso didáctico relacionar las obras a escuchar con otras manifestaciones artísticas del momento).
1 2 3 4 0
20. MUSICACULTA (La música culta del siglo XX debe de formar parte del repertorio habitual).
1 2 3 4 0
21. MUSICAESPANOLA (La música española debe introducirse en todos los períodos históricos).
1 2 3 4 0
22. GENEROSYESTILOS (La educación auditiva debe dar respuesta a la variedad de géneros y estilos musicales existentes).
1 2 3 4 0
23. PREFERENCIASMUSICALES (La educación auditiva debe atender a las preferencias musicales de los alumnos).
1 2 3 4 0
24. MUSICAPOPULAR (Es adecuada la utilización de la música popular actual como estrategia didáctica en la educación auditiva de los alumnos).
1 2 3 4 0
25. AYUDASVISUALES (La utilización de ayudas visuales (musicogramas, figuras etc.) pueden favorecer la comprensión de la audición musical).
1 2 3 4 0
26. MEDIOSAUDIOVISUALES (Es adecuado el uso de medios audiovisuales para la educación auditiva).
1 2 3 4 0

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

27. NOTACIONMUSICAL (Los alumnos deben conocer la notación musical tradicional para poder trabajar la audición en el aula). 1 2 3 4 0

28. UNADIMENSION (Es conveniente trabajar una sola dimensión de la música en cada audición). 1 2 3 4 0

29. VARIASDIMENSIONES (En la audición conviene trabajar varias dimensiones a la vez). 1 2 3 4 0

30. FRECUENCIA (¿Con qué frecuencia trabajas la audición musical en tus clases?).

- 0. NS/NC.
- 1. En todas las sesiones
- 2. Una sesión por Unidad Didáctica
- 3. Según los contenidos de la Unidad Didáctica
- 4. No suelo trabajar la audición musical

31. MODO (En el caso de que tu respuesta sea afirmativa ¿de qué modo?).

- 0. NS/NC.
- 1. Como actividad principal
- 2. Como actividad complementaria
- 3. Como consecuencia de la práctica vocal/instrumental
- 4. Otros (especificar) _____

32. EVALUACT (¿Sueles evaluar las actividades de audición musical que haces en clase?).

- 0. NS/NC.
- 1. Siempre
- 2. Muchas veces
- 3. Pocas veces
- 4. Nunca

33. PROCESOSGEST (¿Conoces los procesos gestálticos implicados en la percepción musical?).

0. NS/NC.
1. Sí
2. No

34. MODELODID (¿Sigues algún modelo didáctico específico para trabajar la audición musical?).

0. NS/NC.
1. Sí, en la mayoría de los casos
2. Sí, pero solo algunas veces
3. Normalmente no

35. ASDIFICULTADES (¿Cuáles crees que son los aspectos relativos a la audición que comportan más dificultades de comprensión para los alumnos?).

0. NS/NC.
1. La percepción auditiva del ritmo y/o la melodía
2. La percepción auditiva de los aspectos armónicos
3. La percepción auditiva de las estructuras formales
4. La identificación de los distintos géneros musicales

36. SALIDAS (¿El centro donde trabajas suele realizar alguna salida extraescolar para llevar a los alumnos a conciertos escolares en directo?).

0. NS/NC.
1. Sí
2. No

LA AUDICIÓN MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

37. MATERIALESMÁS (Los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados en las aulas para la materia de música).

1 2 3 4 0

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

38. REPERADE (El repertorio musical que plantean las actividades de audición en los libros de texto es adecuado). 1 2 3 4 0

39. REPERPRE (El repertorio musical que plantean las actividades de audición en los libros de texto es el más representativo de cada periodo histórico). 1 2 3 4 0

40. DISCRIMINA (Los libros de texto refuerzan ciertas discriminaciones hacia determinados géneros o estilos musicales). 1 2 3 4 0

41. DURACIONES (Las duraciones de los fragmentos son adecuadas a las capacidades de los alumnos en los distintos niveles de la etapa). 1 2 3 4 0

42. MODANALIBROS (¿Conoces algún modelo de análisis de libros de texto que pueda ayudarte a elegir entre un material u otro?).

0. NS/NC.

1. Sí

2. No

43. UTILIBRO (¿Utilizas libro de texto en tus clases?).

0. NS/NC.

1. Siempre

2. Muchas veces

3. Pocas veces

4. Nunca

44. EDITORIAL (En caso afirmativo, especifica la editorial que utilizas en cada nivel):

0. NS/NC.

1. En el nivel de 2º de la ESO _____

2. En el nivel de 3º de la ESO _____

3. En el nivel de 4º de la ESO _____

45. MATERIALCOMP (Si utilizas libro de texto ¿incluye éste material complementario?):

0. NS/NC.
1. Sí, Cds de audio
2. Sí, CDs y DVDs
3. Cuaderno de actividades para el alumno
4. Otros (especificar) _____

46. CONTEPRIOR (¿Qué tipo de contenidos priorizas a la hora de elegir un libro de texto?
(selecciona solo una respuesta):

0. NS/NC.
1. Aspectos de lenguaje y práctica musical
2. Aspectos de teoría e historia de la música
3. Aspectos de audición musical
4. Que esté lo más compensado posible

47. PRORECURSOS (Si utilizas libro de texto en tus clases ¿propone éste recursos
pedagógicos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación?):

0. NS/NC
1. Sí
2. No

48. MOMENTACTUAL (Si utilizas el libro de texto ¿incorpora éste entre su repertorio las
creaciones musicales más próximas al momento actual?):

0. NS/NC
1. En la mayoría de unidades didácticas
2. Solo en algunas unidades didácticas
3. Solo al tratar el período histórico actual

49. CUESTIONARSE (En alguna ocasión ¿has cuestionado la información expresada en el
libro de texto respecto al análisis auditivo de algún fragmento musical?):

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

0. NS/NC
1. Muchas veces
2. Algunas veces
3. Nunca

50. DIGITAL (¿Utilizas libro digital en tus clases?):

0. NS/NC
1. Sí
2. No

51. CONDICIONA (En caso afirmativo ¿consideras que utilizar el libro digital ha condicionado en alguna ocasión tu propia programación de aula?):

0. NS/NC
1. Sí
2. No

Anexo 3.

Relación de tablas de frecuencia y de contingencia.

Centro de trabajo actual

Tabla nº 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	NS/NC	7	5,10948905	5,10948905	5,10948905
	CLARA CAMPOAMOR	1	0,72992701	0,72992701	5,83941606
	DTOR. FAUSTÍ BARBERA	1	0,72992701	0,72992701	6,56934307
	IES	1	0,72992701	0,72992701	7,29927007
	CONSUELO ARANDA	1	0,72992701	0,72992701	8,02919708
	LA PATACONA	1	0,72992701	0,72992701	8,75912409
	BEATRIU CIVERA	2	1,45985401	1,45985401	10,2189781
	SALVADOR GADEA	2	1,45985401	1,45985401	11,6788321
	BERNAT GUINOVART	1	0,72992701	0,72992701	12,4087591
	IES ALMUSSAFES	1	0,72992701	0,72992701	13,1386861
	JOSE MARÍA PARRA	2	1,45985401	1,45985401	14,5985401
	IES	1	0,72992701	0,72992701	15,3284672
	MARÍA CABONELL	1	0,72992701	0,72992701	16,0583942
	LA VALL DE SEGÓ	2	1,45985401	1,45985401	17,5182482
	LES ALFÁBEGUES	2	1,45985401	1,45985401	18,9781022
	LA HOYA DE BUÑOL	2	1,45985401	1,45985401	20,4379562
	FEDERICA MONTSENY	1	0,72992701	0,72992701	21,1678832
	SIVERA FONT	2	1,45985401	1,45985401	22,6277372
	ARABISTA RIBERA	2	1,45985401	1,45985401	24,0875912
	IES	2	1,45985401	1,45985401	25,5474453
	E. PRIMO MARQUÉS	1	0,72992701	0,72992701	26,2773723
	M. SANCHIS GUARNER	1	0,72992701	0,72992701	27,0072993
	IES	2	1,45985401	1,45985401	28,4671533
	BERENGUER DALMAU	1	0,72992701	0,72992701	29,1970803
	RICARDO MARÍN IBÁÑEZ	2	1,45985401	1,45985401	30,6569343
	BLASCO IBÁÑEZ	1	0,72992701	0,72992701	31,3868613
	IES	1	0,72992701	0,72992701	32,1167883
	AUSIÁS MARCH	2	1,45985401	1,45985401	33,5766423
	MARÍA ENRÍQUEZ	2	1,45985401	1,45985401	35,0364964
	TIRANT LO BLANC	1	0,72992701	0,72992701	35,7664234
	VELES E VENTS	1	0,72992701	0,72992701	36,4963504
	SEC. IES LUIS SIMARRO	1	0,72992701	0,72992701	37,2262774
	GUILLEM D'ALCALÁ	1	0,72992701	0,72992701	37,9562044
	LA VEREDA	2	1,45985401	1,45985401	39,4160584
	ELS ÉVOLS	1	0,72992701	0,72992701	40,1459854
	SEC. IES SIVERA FONT	1	0,72992701	0,72992701	40,8759124
	IES	2	1,45985401	1,45985401	42,3357664
	CAMP DE TURIA	2	1,45985401	1,45985401	43,7956204
	LAURONA	2	1,45985401	1,45985401	45,2554745
	VERMELLAR	2	1,45985401	1,45985401	46,7153285
JOSE RODRIGO BOTET	2	1,45985401	1,45985401	48,1751825	

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

IES	2	1,45985401	1,45985401	49,6350365
LA GARRIGOSA	1	0,72992701	0,72992701	50,3649635
MUSIC MARTÍN I SOLER	2	1,45985401	1,45985401	51,8248175
ALCALANS	1	0,72992701	0,72992701	52,5547445
CANAL DE NAVARRÉS	1	0,72992701	0,72992701	53,2846715
JAUME I	2	1,45985401	1,45985401	54,7445255
LA SÈNIA	1	0,72992701	0,72992701	55,4744526
D. PESET ALEIXANDRE	2	1,45985401	1,45985401	56,9343066
HENRI MATISSE	1	0,72992701	0,72992701	57,6642336
ENRIC VALOR	1	0,72992701	0,72992701	58,3941606
IES	1	0,72992701	0,72992701	59,1240876
RIU TURIA	2	1,45985401	1,45985401	60,5839416
NÚMERO 1	1	0,72992701	0,72992701	61,3138686
CLOT DEL MORO	2	1,45985401	1,45985401	62,7737226
SEC. CLOT DEL MORO	1	0,72992701	0,72992701	63,5036496
MARIA MOLINER	1	0,72992701	0,72992701	64,2335766
IES	1	0,72992701	0,72992701	64,9635036
IES	2	1,45985401	1,45985401	66,4233577
ENRIC VALOR	1	0,72992701	0,72992701	67,1532847
JOAN FUSTER	1	0,72992701	0,72992701	67,8832117
JAUME II EL JUST	2	1,45985401	1,45985401	69,3430657
SERRA PERENXISA	2	1,45985401	1,45985401	70,8029197
TIRANT LO BLANC	2	1,45985401	1,45985401	72,2627737
IES	1	0,72992701	0,72992701	72,9927007
ALAMEDA	1	0,72992701	0,72992701	73,7226277
BALEARES	2	1,45985401	1,45985401	75,1824818
BARRI DEL CARME	2	1,45985401	1,45985401	76,6423358
BENLLIURE	1	0,72992701	0,72992701	77,3722628
CAMPANAR	1	0,72992701	0,72992701	78,1021898
DISTRICTE MARITIM	2	1,45985401	1,45985401	79,5620438
FERRER I GUARDIA	2	1,45985401	1,45985401	81,0218978
ISABEL DE VILLENA	1	0,72992701	0,72992701	81,7518248
JORDI DE SANT JORDI	2	1,45985401	1,45985401	83,2116788
BALLESTER GOZALVO	2	1,45985401	1,45985401	84,6715328
LUIS VIVES	2	1,45985401	1,45985401	86,1313869
MALILLA	2	1,45985401	1,45985401	87,5912409
ORRIOLS	1	0,72992701	0,72992701	88,3211679
RAMON LLULL	2	1,45985401	1,45985401	89,7810219
SERPIS	3	2,18978102	2,18978102	91,9708029
SOROLLA	1	0,72992701	0,72992701	92,7007299
EL SALER	2	1,45985401	1,45985401	94,1605839
IES	2	1,45985401	1,45985401	95,620438
LA SERRANÍA	1	0,72992701	0,72992701	96,350365
JOSÉ DE RIBERA	1	0,72992701	0,72992701	97,080292
MONTDÚVER	2	1,45985401	1,45985401	98,540146
GONZALO ANAYA	1	0,72992701	0,72992701	99,270073
RAMÓN MUNTANER	1	0,72992701	0,72992701	100
Total	137	100	100	
Total	137	100		

Localidad

Tabla nº 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	7	5,10948905	5,10948905	5,10948905
	ALACUAS	2	1,45985401	1,45985401	6,56934307
	ALBAL	1	0,72992701	0,72992701	7,29927007
	ALBERIC	1	0,72992701	0,72992701	8,02919708
	ALBORAYA	1	0,72992701	0,72992701	8,75912409
	ALDAIA	4	2,91970803	2,91970803	11,6788321
	ALGEMESÍ	1	0,72992701	0,72992701	12,4087591
	ALMUSSAFES	1	0,72992701	0,72992701	13,1386861
	ALZIRA	2	1,45985401	1,45985401	14,5985401
	BENAGUASIL	1	0,72992701	0,72992701	15,3284672
	BENETÚSSER	1	0,72992701	0,72992701	16,0583942
	BENIFAIRO DE LES VALLS	2	1,45985401	1,45985401	17,5182482
	BÉTERA	2	1,45985401	1,45985401	18,9781022
	BUÑOL	2	1,45985401	1,45985401	20,4379562
	BURJASSOT	1	0,72992701	0,72992701	21,1678832
	CANALS	2	1,45985401	1,45985401	22,6277372
	CARCAIXENT	2	1,45985401	1,45985401	24,0875912
	CÁRCER	2	1,45985401	1,45985401	25,5474453
	CARLET	1	0,72992701	0,72992701	26,2773723
	CASTELLÓ DE RUGAT	1	0,72992701	0,72992701	27,0072993
	CATADAU	2	1,45985401	1,45985401	28,4671533
	CATARROJA	1	0,72992701	0,72992701	29,1970803
	CHESTE	2	1,45985401	1,45985401	30,6569343
	CULLERA	1	0,72992701	0,72992701	31,3868613
	ENGUERA	1	0,72992701	0,72992701	32,1167883
	GANDIA	5	3,64963504	3,64963504	35,7664234
	GANDIA GRAU I PLATJA	1	0,72992701	0,72992701	36,4963504
	LA LLOSA DE RANES	1	0,72992701	0,72992701	37,2262774
	LA POBLA DE FARNALS	1	0,72992701	0,72992701	37,9562044
	LA POBLA DE VALLBONA	2	1,45985401	1,45985401	39,4160584
	L'ALCÚDIA	1	0,72992701	0,72992701	40,1459854
	L'ALCÚDIA DE CRESPINS	1	0,72992701	0,72992701	40,8759124
	L'ELIANA	2	1,45985401	1,45985401	42,3357664
	LLÍRIA	4	2,91970803	2,91970803	45,2554745
	L'OLLERÍA	2	1,45985401	1,45985401	46,7153285
	MANISES	2	1,45985401	1,45985401	48,1751825
	MASSANASSA	2	1,45985401	1,45985401	49,6350365
	MELIANA	1	0,72992701	0,72992701	50,3649635
	MISLATA	2	1,45985401	1,45985401	51,8248175
	MONTSERRAT	1	0,72992701	0,72992701	52,5547445
	NAVARRÉS	1	0,72992701	0,72992701	53,2846715
ONTINYENT	2	1,45985401	1,45985401	54,7445255	
PAIPORTA	1	0,72992701	0,72992701	55,4744526	
PATERNA	3	2,18978102	2,18978102	57,6642336	
PICANYA	1	0,72992701	0,72992701	58,3941606	
PUIG	1	0,72992701	0,72992701	59,1240876	
QUART DE POBLET	2	1,45985401	1,45985401	60,5839416	
REQUENA	1	0,72992701	0,72992701	61,3138686	

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

SAGUNT	3	2,18978102	2,18978102	63,5036496
SAGUNT EL PUERTO	1	0,72992701	0,72992701	64,2335766
SAN ANTONIO DE BENAGEBER	1	0,72992701	0,72992701	64,9635036
SEDAVÍ	2	1,45985401	1,45985401	66,4233577
SILLA	1	0,72992701	0,72992701	67,1532847
SUECA	1	0,72992701	0,72992701	67,8832117
TAVERNES DE LA VALLDIGNA	2	1,45985401	1,45985401	69,3430657
TORRENT	4	2,91970803	2,91970803	72,2627737
TURÍS	1	0,72992701	0,72992701	72,9927007
UTIEL	1	0,72992701	0,72992701	73,7226277
VALENCIA	26	18,9781022	18,9781022	92,7007299
VALENCIA EL SALER	2	1,45985401	1,45985401	94,1605839
VILAMARXANT	2	1,45985401	1,45985401	95,620438
VILLAR DEL ARZOBISPO	1	0,72992701	0,72992701	96,350365
XÁTIVA	1	0,72992701	0,72992701	97,080292
XERACO	2	1,45985401	1,45985401	98,540146
XIRIVELLA	2	1,45985401	1,45985401	100
Total	137	100	100	
Total	137	100		

Nivel en el que imparte docencia.

Tabla nº 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Primer ciclo	20	14,5985401	14,5985401	15,3284672
	Segundo ciclo	20	14,5985401	14,5985401	29,9270073
	Ambos ciclos	96	70,0729927	70,0729927	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Edad.

Tabla nº 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	6	4,37956204	4,37956204	4,37956204
	Menos de 30 años	1	0,72992701	0,72992701	5,10948905
	De 30 a 40 años	52	37,9562044	37,9562044	43,0656934
	De 41 a 50 años	64	46,7153285	46,7153285	89,7810219
	De 51 a 60 años	14	10,2189781	10,2189781	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Sexo.

Tabla nº 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	6	4,37956204	4,37956204	4,37956204
	Hombre	89	64,9635036	64,9635036	69,3430657
	Mujer	42	30,6569343	30,6569343	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Años de docencia en la especialidad.

Tabla nº 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Hasta 6 años	7	5,10948907	5,10948907	6,56934308
	De 7 a 12 años	39	28,46715339	28,46715339	35,03649647
	De 13 a 18 años	65	47,44525565	47,44525565	82,48175205
	De 19 a 24 años	21	15,32846721	15,32846721	97,81021926
	Más de 25 años	3	2,18978103	2,18978103	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Lugar de nacimiento.

Tabla nº 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Alicante	2	1,45985401	1,45985401	2,18978102
	Castellón	4	2,91970803	2,91970803	5,10948905
	Valencia	123	89,7810219	89,7810219	94,8905109
	Fuera de la Comunidad	7	5,10948905	5,10948905	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Estudios realizados.

Tabla nº 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	4	2,91970803	2,91970803	2,91970803
	Grado Superior especialidad inst.	78	56,9343066	56,9343066	59,8540146
	Grado Superior otras esp.	7	5,10948905	5,10948905	64,9635036
	Dos o más titulaciones	47	34,3065693	34,3065693	99,2700729
	Otra formación	1	0,72992701	0,72992701	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Pertenencia a algún tipo de agrupación musical.

Tabla nº 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Sí	90	65,6934307	65,6934307	66,4233577
	No	46	33,5766423	33,5766423	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Tipo de agrupación musical a la que pertenece.

Tabla nº 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	50	36,4963504	36,4963504	36,4963504
	Banda de música	62	45,2554745	45,2554745	81,7518248
	Orquesta sinfónica	1	0,72992701	0,72992701	82,4817518
	Grupo de cámara	2	1,45985401	1,45985401	83,9416058
	Coro	11	8,02919708	8,02919708	91,9708029
	Grupo de jazz	2	1,45985401	1,45985401	93,4306569
	Otras	9	6,56934307	6,56934307	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Valoración de la interpretación vocal/instrumental como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO.

Tabla nº 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	5	3,64963504	3,64963504	3,64963504
	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	3,64963504
	En desacuerdo	14	10,2189781	10,2189781	13,8686131
	De acuerdo	55	40,1459854	40,1459854	54,0145985
	Totalmente de acuerdo	63	45,9854015	45,9854015	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Valoración de la interpretación vocal/instrumental * Años de docencia.

Tabla nº 11.1

			Años de docencia en la especialidad					Total		
			NS/NC	Hasta 6 años	De 7 a 12 años	De 13 a 18 años	De 19 a 24 años		Más de 25 años	
Valoración de la interpretación vocal / instrumental	NS/NC	Recuento	1	0	1	2	1	0	5	
		% del total	,7%	0%	,7%	1,4%	,7%	0%	3,5%	
	Totalmente en des.	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	
		% del total	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
	En desacuerdo	Recuento	1	0	2	9	2	0	14	
		% del total	,7%	0%	1,4%	6,5%	1,4%	0%	10%	
	De acuerdo	Recuento	0	5	15	23	10	2	55	
		% del total	0%	3,6%	10,9%	16,7%	7,2%	1,4%	39,8%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	3	21	30	8	1	63	
		% del total	0%	2,1%	15,3%	21,8%	5,8%	,7%	45,7%	
	Total		Recuento	2	7	39	65	21	3	137
			% del total	1,4%	5,1%	28,4%	47,4%	15,3%	2,1%	100%

Correlaciones

Valoración de la interpretación vocal /instrumental	Años de docencia en la especialidad	
	Correlación de Pearson	,067
Sig. (bilateral)	,435	
Suma de cuadrados y productos cruzados	46,307	
Covarianza	,340	
N	137	
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Años de docencia en la especialidad	
Valoración de la interpretación vocal /instrumental	Coeficiente de correlación	-,012
	Sig. (bilateral)	,859
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Años de docencia en la especialidad	
Valoración de la interpretación vocal /instrumental	Coeficiente de correlación	-,016
	Sig. (bilateral)	,854
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Valoración de la interpretación vocal/instrumental * Estudios realizados.

Tabla nº 11.2

			Estudios realizados					Total	
			NS/NC	G.S. esp. instrumental	G.S. otras	Dos o más titulaciones	Otra formación		
Valoración de la interpretación vocal / instrumental	NS/NC	Recuento	2	2	0	1	0	5	
		% del total	1,4%	1,4%	0%	,7%	0%	3,6%	
	Totalmente en des.	Recuento	0	0	0	0	0	0	
		% del total	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
	En desacuerdo	Recuento	1	11	1	1	0	14	
		% del total	,7%	8%	,7%	,7%	0%	10,2%	
	De acuerdo	Recuento	0	32	5	17	1	55	
		% del total	0%	23,3%	3,6%	12,4%	,7%	40,1%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	1	33	1	28	0	63	
		% del total	,7%	24%	,7%	20,4%	0%	45,9%	
	Total		Recuento	4	78	7	47	1	137
			% del total	2,9%	56,9%	5,1%	34,3%	,7%	100%

Correlaciones

Valoración de la interpretación vocal /instrumental	Estudios realizados	
	Correlación de Pearson	,219*
	Sig. (bilateral)	,010
	Suma de cuadrados y productos cruzados	78,029
	Covarianza	,574
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Estudios realizados	
Valoración de la interpretación vocal /instrumental	Coeficiente de correlación	,206**
	Sig. (bilateral)	,009
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Estudios realizados	
Valoración de la interpretación vocal /instrumental	Coeficiente de correlación	,219*
	Sig. (bilateral)	,010
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Valoración de la historia de la música como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO.

Tabla nº 12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	9	6,56934307	6,56934307	6,56934307
	Totalmente en desacuerdo	9	6,56934307	6,56934307	13,1386861
	En desacuerdo	60	43,7956204	43,7956204	56,9343066
	De acuerdo	55	40,1459854	40,1459854	97,080292
	Totalmente de acuerdo	4	2,91970803	2,91970803	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Valoración de la historia de la música * Años de docencia.

Tabla nº 12.1

			Años de docencia en la especialidad					Total		
			NS/NC	Hasta 6 años	De 7 a 12 años	De 13 a 18 años	De 19 a 24 años		Más de 25 años	
Valoración de la historia de la música	NS/NC	Recuento	1	0	2	5	1	0	9	
		% del total	,7%	0%	1,4%	3,6%	,7%	0%	6,5%	
	Totalmente en des.	Recuento	1	0	5	1	2	0	9	
		% del total	,7%	0%	3,6%	,7%	1,4%	0%	6,5%	
	En desacuerdo	Recuento	0	3	12	31	11	3	60	
		% del total	0%	2,1%	8,7%	22,6%	,7%	2,1%	43,7%	
	De acuerdo	Recuento	0	4	18	26	7	0	55	
		% del total	0%	2,9%	13,1%	18,9%	5,1%	0%	40,1%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	0	2	2	0	0	4	
		% del total	0%	0%	1,4%	1,4%	0%	0%	2,9%	
	Total		Recuento	2	7	39	65	21	3	137
			% del total	1,4%	5,1%	28,4%	47,4%	15,3%	2,1%	100%

Correlaciones

Valoración de la historia de la música	Años de docencia en la especialidad	
	Correlación de Pearson	,030
	Sig. (bilateral)	,730
	Suma de cuadrados y productos cruzados	19,854
	Covarianza	,146
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Años de docencia en la especialidad	
	Coeficiente de correlación	-,025
	Sig. (bilateral)	,717
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Años de docencia en la especialidad	
Valoración de la historia de la música	Coefficiente de correlación	-,032
	Sig. (bilateral)	,713
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Valoración de la historia de la música * Estudios realizados

Tabla nº 12.2

			Estudios realizados					Total	
			NS/NC	G.S. esp. instrumental	G.S. otras	Dos o más titulaciones	Otra formación		
Valoración de la historia de la música	NS/NC	Recuento	2	5	0	2	0	9	
		% del total	1,4%	3,6%	0%	1,4%	0%	6,5%	
	Totalmente en des.	Recuento	1	3	0	5	0	9	
		% del total	,7%	2,1%	0%	3,6%	0%	6,5%	
	En desacuerdo	Recuento	0	31	2	26	1	60	
		% del total	0%	22,6%	1,4%	18,9%	,7%	43,7%	
	De acuerdo	Recuento	1	37	5	12	0	55	
		% del total	,7%	27%	3,6%	8,7%	0%	40,1%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	2	0	2	0	4	
		% del total	0%	1,4%	0%	1,4%	0%	2,9%	
	Total		Recuento	4	78	7	47	1	137
			% del total	2,9%	56,9%	5,1%	34,3%	,7%	100%

Correlaciones

Valoración de la historia de la música	Estudios realizados	
	Correlación de Pearson	-,073
	Sig. (bilateral)	,396
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-25,204
	Covarianza	-,185
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Estudios realizados	
Valoración de la historia de la música	Coefficiente de correlación	-,078
	Sig. (bilateral)	,317
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Rho de Spearman	Estudios realizados	
Valoración de la historia de la música	Coefficiente de correlación	-,081
	Sig. (bilateral)	,345
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Valoración de la audición musical como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO

Tabla nº 13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	9	6,56934307	6,56934307	6,56934307
	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	6,56934307
	En desacuerdo	9	6,56934307	6,56934307	13,1386861
	De acuerdo	53	38,6861314	38,6861314	51,8248175
	Totalmente de acuerdo	66	48,1751825	48,1751825	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Valoración de la audición musical * Años de docencia

Tabla nº 13.1

		Años de docencia en la especialidad						Total		
		NS/NC	Hasta 6 años	De 7 a 12 años	De 13 a 18 años	De 19 a 24 años	Más de 25 años			
Valoración de la audición musical	NS/NC	Recuento	1	0	2	5	1	0	9	
		% del total	,7%	0%	1,4%	3,6%	,7%	0%	6,5%	
	Totalmente en des.	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	
		% del total	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
	En desacuerdo	Recuento	1	2	1	3	2	0	9	
		% del total	,7%	1,4%	,7%	2,1%	1,4%	0%	6,5%	
	De acuerdo	Recuento	0	3	19	24	6	1	53	
		% del total	0%	2,1%	13,8%	17,5%	4,3%	,7%	38,6%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	2	17	33	12	2	66	
		% del total	0%	1,4%	12,4%	24%	8,7%	1,4%	48,1%	
	Total		Recuento	2	7	39	65	21	3	137
			% del total	1,4%	5,1%	28,4%	47,4%	15,3%	2,1%	100%

Correlaciones

Valoración de la audición musical	Años de docencia en la especialidad	
	Correlación de Pearson	,174*
	Sig. (bilateral)	,042
	Suma de cuadrados y productos cruzados	137,212
	Covarianza	1,009
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Años de docencia en la especialidad	
Valoración de la audición musical	Coefficiente de correlación	,118
	Sig. (bilateral)	,085
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Spearman	Años de docencia en la especialidad	
Valoración de la audición musical	Coefficiente de correlación	,146
	Sig. (bilateral)	,089
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Valoración de la audición musical * Estudios realizados

Tabla nº 13.2

			Estudios realizados					Total
			NS/NC	G.S. esp. instrumental	G.S. otras	Dos o más titulaciones	Otra formación	
Valoración de la audición musical	NS/NC	Recuento	2	5	0	2	0	9
		% del total	1,4%	3,6%	0%	1,4%	0%	6,5%
	Totalmente en des.	Recuento	0	0	0	0	0	0
		% del total	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	En desacuerdo	Recuento	1	3	0	5	0	9
		% del total	,7%	2,1%	0%	3,6%	0%	6,5%
	De acuerdo	Recuento	0	29	1	22	1	53
		% del total	0%	21,1%	,7%	16%	,7%	38,6%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	1	41	6	18	0	66
		% del total	,7%	29,9%	4,3%	13,1%	0%	48,1%
	Total	Recuento	4	78	7	47	1	137
		% del total	2,9%	56,9%	5,1%	34,3%	,7%	100%

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Correlaciones

Valoración de la audición musical	Estudios realizados	
	Correlación de Pearson	-,023
	Sig. (bilateral)	,787
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-9,504
	Covarianza	-,070
N	137	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Estudios realizados	
Valoración de la audición musical	Coeficiente de correlación	-,044
	Sig. (bilateral)	,580
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Spearman	Estudios realizados	
Valoración de la audición musical	Coeficiente de correlación	
	Sig. (bilateral)	
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Valoración de otros como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO

Tabla nº 14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	89	64,9635036	64,9635036	64,9635036
	Totalmente en desacuerdo	5	3,64963504	3,64963504	68,6131387
	En desacuerdo	3	2,18978102	2,18978102	70,8029197
	De acuerdo	26	18,9781022	18,9781022	89,7810219
	Totalmente de acuerdo	14	10,2189781	10,2189781	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Valoración de otros * Años de docencia

Tabla nº 14.1

		Años de docencia en la especialidad						Total	
		NS/NC	Hasta 6 años	De 7 a 12 años	De 13 a 18 años	De 19 a 24 años	Más de 25 años		
Valoración de otros	NS/NC	Recuento	1	3	25	47	12	1	89
		% del total	,7%	2,1%	18,2%	34,3%	8,7%	,7%	64,9%
	Totalmente en des.	Recuento	0	0	4	1	0	0	5
		% del total	0%	0%	2,9%	,7%	0%	0%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	0	0	3	0	0	3
		% del total	0%	0%	0%	2,1%	0%	0%	2,1%
	De acuerdo	Recuento	1	2	7	9	5	2	26
		% del total	,7%	1,4%	5,1%	6,5%	3,6%	1,4%	18,9%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	0	2	3	5	4	0	14
		% del total	0%	1,4%	2,1%	3,6%	2,9%	0%	10,2%
Total		Recuento	2	7	39	65	21	3	137
		% del total	1,4%	5,1%	28,4%	47,4%	15,3%	2,1%	100%

Correlaciones

Valoración de otros	Años de docencia en la especialidad	
	Correlación de Pearson	,016
	Sig. (bilateral)	,856
	Suma de cuadrados y productos cruzados	18,190
	Covarianza	,134
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Años de docencia en la especialidad	
	Coeficiente de correlación	,003
	Sig. (bilateral)	,965
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Años de docencia en la especialidad	
	Coeficiente de correlación	,005
	Sig. (bilateral)	,951
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Valoración de otros * Estudios realizados

Tabla nº 14.2

			Estudios realizados					Total
			NS/NC	G.S. esp. instrumental	G.S. otras	Dos o más titulaciones	Otra formación	
Valoración de otros	NS/NC	Recuento	2	52	7	28	0	89
		% del total	1,4%	37,9	5,1	20,4	0%	64,9%
	Totalmente en des.	Recuento	0	4	0	1	0	5
		% del total	0%	2,9%	0%	,7%	0%	3,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	0	1	0	3
		% del total	0%	1,4%	0%	,7%	0%	2,1%
	De acuerdo	Recuento	1	13	0	11	1	26
		% del total	,7%	9,4%	0%	8%	,7%	18,9%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	1	7	0	6	0	14
		% del total	,7%	5,1%	0%	4,3%	0%	10,2%
Total		Recuento	4	78	7	47	1	137
		% del total	2,9%	56,9%	5,1%	34,3%	,7%	100%

Correlaciones

Valoración de otros	Estudios realizados	
	Correlación de Pearson	
Sig. (bilateral)		,235
Suma de cuadrados y productos cruzados		61,066
Covarianza		,449
N		137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Estudios realizados	
	Coeficiente de correlación	
Sig. (bilateral)		,617
N		137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Estudios realizados	
	Coeficiente de correlación	
Sig. (bilateral)		,617
N		137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Contribución de la educación auditiva al desarrollo de las competencias básicas
Tabla nº 15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	En desacuerdo	5	3,64963504	3,64963504	5,10948905
	De acuerdo	40	29,1970803	29,1970803	34,3065693
	Totalmente de acuerdo	90	65,6934307	65,6934307	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Desarrollo de capacidades en las diversas corrientes pedagógicas
Tabla nº 16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	7	5,10948905	5,10948905	5,10948905
	Totalmente en desacuerdo	28	20,4379562	20,4379562	25,5474453
	En desacuerdo	62	45,2554745	45,2554745	70,8029197
	De acuerdo	33	24,0875912	24,0875912	94,8905109
	Totalmente de acuerdo	7	5,10948905	5,10948905	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Vinculación del modelo didáctico con las diferentes etapas del desarrollo cognitivo del alumno

Tabla nº 17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	3	2,18978102	2,18978102	2,18978102
	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	2,18978102
	En desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	2,91970803
	De acuerdo	40	29,1970803	29,1970803	32,1167883
	Totalmente de acuerdo	93	67,8832117	67,8832117	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Planteamiento individual de las actividades de audición

Tabla nº 18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Totalmente en desacuerdo	10	7,29927007	7,29927007	8,75912409
	En desacuerdo	46	33,5766423	33,5766423	42,3357664
	De acuerdo	55	40,1459854	40,1459854	82,4817518
	Totalmente de acuerdo	24	17,5182482	17,5182482	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Planteamiento colectivo de las actividades de audición

Tabla nº 19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	En desacuerdo	19	13,8686131	13,8686131	15,3284672
	De acuerdo	72	52,5547445	52,5547445	67,8832117
	Totalmente de acuerdo	44	32,1167883	32,1167883	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La historia de la música como criterio para la programación del repertorio

Tabla nº 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	3	2,18978102	2,18978102	2,18978102
	Totalmente en desacuerdo	31	22,6277372	22,6277372	24,8175182
	En desacuerdo	50	36,4963504	36,4963504	61,3138686
	De acuerdo	39	28,4671533	28,4671533	89,7810219
	Totalmente de acuerdo	14	10,2189781	10,2189781	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Estudio del contexto histórico de las obras

Tabla nº 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	En desacuerdo	21	15,3284672	15,3284672	16,7883212
	De acuerdo	48	35,0364964	35,0364964	51,8248175
	Totalmente de acuerdo	66	48,1751825	48,1751825	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Planteamiento interdisciplinar de las actividades de audición

Tabla nº 22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	En desacuerdo	4	2,91970803	2,91970803	4,37956204
	De acuerdo	37	27,0072993	27,0072993	31,3868613
	Totalmente de acuerdo	94	68,6131387	68,6131387	100
	Total	137	68,6131387	100	
Total		137	100		

La música culta actual en el repertorio

Tabla nº 23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	3	2,18978102	2,18978102	2,18978102
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	2,91970803
	En desacuerdo	11	8,02919708	8,02919708	10,9489051
	De acuerdo	44	32,1167883	32,1167883	43,0656934
	Totalmente de acuerdo	78	56,9343066	56,9343066	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

La música española en el repertorio

Tabla nº 24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	2	1,45985401	1,45985401	2,18978102
	En desacuerdo	18	13,1386861	13,1386861	15,3284672
	De acuerdo	53	38,6861314	38,6861314	54,0145985
	Totalmente de acuerdo	63	45,9854015	45,9854015	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Diversidad de géneros y estilos musicales en el repertorio

Tabla nº 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0,72992701
	En desacuerdo	2	1,45985401	1,45985401	2,18978102
	De acuerdo	32	23,3576642	23,3576642	25,5474453
	Totalmente de acuerdo	102	74,4525547	74,4525547	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Atender las preferencias musicales de los alumnos

Tabla nº 26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	11	8,02919708	8,02919708	8,75912409
	En desacuerdo	44	32,1167883	32,1167883	40,8759124
	De acuerdo	64	46,7153285	46,7153285	87,5912409
	Totalmente de acuerdo	17	12,4087591	12,4087591	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilizar música popular actual

Tabla n° 27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Totalmente en desacuerdo	3	2,18978102	2,18978102	3,64963504
	En desacuerdo	32	23,3576642	23,3576642	27,0072993
	De acuerdo	69	50,3649635	50,3649635	77,3722628
	Totalmente de acuerdo	31	22,6277372	22,6277372	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilizar ayudas visuales

Tabla n° 28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	En desacuerdo	5	3,64963504	3,64963504	5,10948905
	De acuerdo	51	37,2262774	37,2262774	42,3357664
	Totalmente de acuerdo	79	57,6642336	57,6642336	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilizar medios audiovisuales

Tabla n° 29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	En desacuerdo	11	8,02919708	8,02919708	9,48905109
	De acuerdo	55	40,1459854	40,1459854	49,6350365
	Totalmente de acuerdo	69	50,3649635	50,3649635	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Notación musical

Tabla nº 30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	13	9,48905109	9,48905109	10,2189781
	En desacuerdo	39	28,4671533	28,4671533	38,6861314
	De acuerdo	51	37,2262774	37,2262774	75,9124088
	Totalmente de acuerdo	33	24,0875912	24,0875912	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Trabajar una sola dimensión de la música por actividad

Tabla nº 31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Totalmente en desacuerdo	45	32,8467153	32,8467153	34,3065693
	En desacuerdo	53	38,6861314	38,6861314	72,9927007
	De acuerdo	31	22,6277372	22,6277372	95,620438
	Totalmente de acuerdo	6	4,37956204	4,37956204	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Trabajar varias dimensiones de la música por actividad

Tabla nº 32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Totalmente en desacuerdo	11	8,02919708	8,02919708	9,48905109
	En desacuerdo	18	13,1386861	13,1386861	22,6277372
	De acuerdo	61	44,5255474	44,5255474	67,1532847
	Totalmente de acuerdo	45	32,8467153	32,8467153	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Frecuencia con la que se trabaja la audición musical

Tabla n° 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	En todas las sesiones	47	34,3065693	34,3065693	35,0364964
	Una sesión por U. D.	23	16,7883212	16,7883212	51,8248175
	Según los contenidos de la U. D.	66	48,1751825	48,1751825	100
	No suelo trabajar la audición	0	0	0	
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Planteamiento de las actividades de audición

Tabla n° 34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Como actividad principal	47	34,3065693	34,3065693	35,0364964
	Como actividad complementaria	69	50,3649635	50,3649635	85,4014599
	Como consecuencia de la práctica vocal/instrumental	15	10,9489051	10,9489051	96,350365
	Otros	5	3,64963504	3,64963504	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Planteamiento de las actividades de audición * Frecuencia con la que se trabaja
Tabla nº 34.1

			Frecuencia con la que se trabaja					Total
			NS/NC	En todas las sesiones	Una sesión por U.D.	Según los contenidos de la U.D.	No suelo trabajarla	
Planteamiento de las actividades de audición	NS/NC	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% del total	,7%	0%	0%	0%	0%	,7%
	Como act. principal	Recuento	0	20	7	20	0	47
		% del total	0%	14,5%	5,1%	14,5%	0%	34,3%
	Como act. complementaria	Recuento	0	22	13	34	0	69
		% del total	0%	16%	9,4%	24,8%	0%	50,3%
	A consecuencia de la práctica	Recuento	0	4	3	8	0	15
		% del total	0%	2,9%	2,1%	5,8%	0%	10,9%
	Otros	Recuento	0	1	0	4	0	5
		% del total	0%	,7%	0%	2,9%	0%	3,6%
Total		Recuento	1	47	23	66	0	137
		% del total	,7%	34,3%	16,7%	48,1%	0%	100%

Correlaciones

Planteamiento de las actividades de audición	Frecuencia con la que se trabaja	
	Correlación de Pearson	,175*
	Sig. (bilateral)	,041
	Suma de cuadrados y productos cruzados	16,978
	Covarianza	,125
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Frecuencia con la que se trabaja	
	Coeficiente de correlación	,140
	Sig. (bilateral)	,069
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Frecuencia con la que se trabaja	
	Coeficiente de correlación	,154
	Sig. (bilateral)	,073
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Evaluación de las actividades de audición

Tabla n° 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Siempre	23	16,7883212	16,7883212	18,2481752
	Muchas veces	76	55,4744526	55,4744526	73,7226277
	Pocas veces	34	24,8175182	24,8175182	98,540146
	Nunca	2	1,45985401	1,45985401	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Evaluación de las actividades de audición * Frecuencia con la que se trabaja

Tabla n° 35.1

			Frecuencia con la que se trabaja					Total	
			NS/NC	En todas las sesiones	Una sesión por U.D.	Según los contenidos de la U.D.	No suelo trabajarla		
Evaluación de las actividades de audición	NS/NC	Recuento	1	0	0	1	0	2	
		% del total	,7%	0%	0%	,7%	0%	1,4%	
	Siempre	Recuento	0	12	3	8	0	23	
		% del total	0%	8,7%	2,1%	5,8%	0%	16,7%	
	Muchas veces	Recuento	0	25	15	36	0	76	
		% del total	0%	18,2%	10,9%	26,2%	0%	55,4%	
	Pocas veces	Recuento	0	10	5	19	0	34	
		% del total	0%	7,2%	3,6%	13,8%	0%	24,8%	
	Nunca	Recuento	0	0	0	2	0	2	
		% del total	0%	0%	0%	1,4%	0%	1,4%	
	Total		Recuento	1	47	23	66	0	137
			% del total	,7%	34,3%	16,7%	48,1%	0%	100%

Correlaciones

Evaluación de las actividades de audición	Frecuencia con la que se trabaja	
	Correlación de Pearson	,194*
	Sig. (bilateral)	,023
	Suma de cuadrados y productos cruzados	17,635
	Covarianza	,130
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Frecuencia con la que se trabaja	
Evaluación de las actividades de audición	Coeficiente de correlación	,160*
	Sig. (bilateral)	,038
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	Frecuencia con la que se trabaja	
Evaluación de las actividades de audición	Coeficiente de correlación	,175*
	Sig. (bilateral)	,040
	N	137
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Conocimiento de los procesos gestálticos implicados en la percepción musical

Tabla nº 36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	7	5,10948905	5,10948905	5,10948905
	Sí	49	35,7664234	35,7664234	40,8759124
	No	81	59,1240876	59,1240876	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización de un modelo didáctico

Tabla nº 37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Sí, en la mayoría de casos	52	37,9562044	37,9562044	39,4160584
	Sí, pero solo algunas veces	55	40,1459854	40,1459854	79,5620438
	Normalmente no	28	20,4379562	20,4379562	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización de un modelo didáctico * Vinculación del modelo didáctico con las diferentes etapas del desarrollo cognitivo del alumno

Tabla nº 37.1

			Vinculación del modelo con las etapas del desarrollo					Total	
			NS/NC	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Utilización de un modelo didáctico	NS/NC	Recuento	1	0	0	0	1	2	
		% del total	,7%	0%	0%	0%	,7%	1,4%	
	Sí, en la mayoría de casos	Recuento	0	0	1	10	41	52	
		% del total	0%	0%	,7%	7,2%	29,9%	37,9%	
	Sí, pero solo algunas veces	Recuento	1	0	0	19	35	55	
		% del total	,7%	0%	0%	13,8%	25,5%	40,1%	
	Normalmente no	Recuento	1	0	0	11	16	28	
		% del total	,7%	0%	0%	8%	11,6%	20,4%	
	Total		Recuento	3	0	1	40	93	137
			% del total	2,1	0%	,7%	29,1%	67,8%	100%

Correlaciones

Utilización de un modelo didáctico	Vinculación del modelo con las etapas del desarrollo	
	Correlación de Pearson	
Sig. (bilateral)		,358
Suma de cuadrados y productos cruzados		-6,036
Covarianza		-,044
N		137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Vinculación del modelo con las etapas del desarrollo	
	Coefficiente de correlación	
Sig. (bilateral)		,062
N		137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Spearman	Vinculación del modelo con las etapas del desarrollo	
	Coefficiente de correlación	
Sig. (bilateral)		,064
N		137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Dificultades de comprensión

Tabla nº 38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	La percepción auditiva del ritmo y/o la melodía	1	0,72992701	0,72992701	1,45985401
	La percepción auditiva de los aspectos armónicos	97	70,8029197	70,8029197	72,2627737
	La percepción auditiva de las estructuras formales	32	23,3576642	23,3576642	95,620438
	La identificación de los distintos géneros musicales	6	4,37956204	4,37956204	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Asistencia a conciertos

Tabla nº 39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Si	101	73,7226277	73,7226277	74,4525547
	No	35	25,5474453	25,5474453	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización de los libros de texto

Tabla nº 40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	9	6,56934307	6,56934307	7,29927007
	En desacuerdo	29	21,1678832	21,1678832	28,4671533
	De acuerdo	61	44,5255474	44,5255474	72,9927007
	Totalmente de acuerdo	37	27,0072993	27,0072993	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Adecuación del repertorio en los libros de texto

Tabla n° 41

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	24	17,5182482	17,5182482	18,2481752
	En desacuerdo	55	40,1459854	40,1459854	58,3941606
	De acuerdo	55	40,1459854	40,1459854	98,540146
	Totalmente de acuerdo	2	1,45985401	1,45985401	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Representatividad del repertorio en los libros de texto

Tabla n° 42

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	25	18,2481752	18,2481752	18,9781022
	En desacuerdo	69	50,6349635	50,6349635	69,3430657
	De acuerdo	36	26,2773723	26,2773723	95,620438
	Totalmente de acuerdo	6	4,37956204	4,37956204	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Posibles discriminaciones

Tabla n° 43

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	5	3,64963504	3,64963504	4,37956024
	En desacuerdo	53	38,6861314	38,6861314	43,0656934
	De acuerdo	63	45,9854015	45,9854015	89,0510949
	Totalmente de acuerdo	15	10,9489051	10,9489051	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Adecuación de las duraciones de los fragmentos

Tabla nº 44

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	1	0,72992701	0,72992701	0,72992701
	Totalmente en desacuerdo	13	9,48905109	9,48905109	10,2189781
	En desacuerdo	39	28,4671533	28,4671533	38,6861314
	De acuerdo	70	51,0948905	51,0948905	89,7810219
	Totalmente de acuerdo	14	10,2189781	10,2189781	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Modelos para analizar libros de texto

Tabla nº 45

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	3	2,18978102	2,18978102	2,18978102
	Si	40	29,1970803	29,1970803	31,3868613
	No	94	68,6131387	68,6131387	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización del libro de texto

Tabla nº 46

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	2	1,45985401	1,45985401	1,45985401
	Siempre	37	27,0072993	27,0072993	28,4671533
	Muchas veces	73	53,2846715	53,2846715	81,7518248
	Pocas veces	17	12,4087591	12,4087591	94,1605839
	Nunca	8	5,83941606	5,83941606	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización del libro de texto en 2º ESO

Tabla nº 47

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No/NS/NC	28	20,4379562	20,4379562	20,4379562
	Si	109	79,5620438	79,5620438	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Editoriales utilizadas en 2º ESO

Tabla nº 47.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	29	21,1678832	21,1678832	21,1678832
	ALHAMBRA PEARSON	9	6,56934307	6,56934307	27,7372263
	ALMADRABA	1	0,72992701	0,72992701	28,4671533
	CASTELLNOU	8	5,83941606	5,83941606	34,3065693
	EDITEX	7	5,10948905	5,10948905	39,4160584
	EVEREST	1	0,72992701	0,72992701	40,1459854
	MARFIL	19	13,8686131	13,8686131	54,0145985
	Mc.GRAW-HILL	9	6,56934307	6,56934307	60,5839416
	MUSICALIA	2	1,45985401	1,45985401	62,0437956
	PILES	1	0,72992701	0,72992701	62,7737226
	SANTILLANA	18	13,1386861	13,1386861	75,9124088
	TEIDE	33	24,0875912	24,0875912	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización del libro de texto en 3º ESO

Tabla nº 48

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No/NS/NC	32	23,3576642	23,3576642	23,3576642
	Si	105	76,6423358	76,6423358	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Editoriales utilizadas en 3º ESO

Tabla nº 48.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	33	24,0875912	24,0875912	24,0875912
	ALHAMBRA PEARSON	9	6,56934307	6,56934307	30,6569343
	ALMADRABA	1	0,72992701	0,72992701	31,3868613
	CASTELLNOU	11	8,02919708	8,02919708	39,4160584
	EDITEX	6	4,37956204	4,37956204	43,7956204
	MARFIL	22	16,0583942	16,0583942	59,8540146
	Mc.GRAW-HILL	7	5,10948905	5,10948905	64,9635036
	PILES	1	0,72992701	0,72992701	65,6934307
	SANTILLANA	16	11,6788321	11,6788321	77,3722628
	TEIDE	31	22,6277372	22,6277372	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Utilización del libro de texto en 4º ESO

Tabla nº 49

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No/NS/NC	70	51,0948905	51,0948905	51,0948905
	Si	67	48,9051095	48,9051095	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Editoriales utilizadas en 4º ESO

Tabla nº 49.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	70	51,0948905	51,0948905	51,0948905
	ALHAMBRA PEARSON	3	2,18978102	2,18978102	53,2846715
	CASTELLNOU	8	5,83941606	5,83941606	59,1240876
	EDITEX	4	2,91970803	2,91970803	62,0437956
	MARFIL	25	18,2481752	18,2481752	80,2919708
	Mc.GRAW-HILL	1	0,72992701	0,72992701	81,0218978
	PILES	1	0,72992701	0,72992701	81,7518248
	SANTILLANA	16	11,6788321	11,6788321	93,4306569
	TEIDE	9	6,56934307	6,56934307	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

CDs como material complementario

Tabla nº 50

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	70	51,0948905	51,0948905	51,0948905
	Sí, CDs de audio	67	48,9051095	48,9051095	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

CDs y DVDs como material complementario

Tabla nº 50.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	46	33,5766423	33,5766423	33,5766423
	Sí, CDs y DVDs	91	66,4233577	66,4233577	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Cuaderno de actividades para el alumno como material complementario

Tabla nº 50.2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	69	50,3649635	50,3649635	50,3649635
	Cuaderno de actividades para el alumno	68	49,6350365	49,6350365	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Otros materiales complementarios

Tabla nº 50.3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO/NS/NC	127	92,7007299	92,7007299	92,7007299
	Enlaces web	1	0,72992701	0,72992701	93,4306569
	Libro digital	1	0,72992701	0,72992701	94,1605839
	Material digital	4	2,91970803	2,91970803	97,080292
	Material propio	1	0,72992701	0,72992701	97,810219
	Partituras Orff	1	0,72992701	0,72992701	98,540146
	Play backs	2	1,45985401	1,45985401	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Contenidos prioritarios

Tabla nº 51

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	13,1386861	13,1386861	13,1386861
	Aspectos de lenguaje y práctica musical	16	11,6788321	11,6788321	24,8175182
	Aspectos de teoría e historia de la música	3	2,18978102	2,18978102	27,0072993
	Aspectos de audición musical	25	18,2481752	18,2481752	45,2554745
	Que esté lo más compensado posible	75	54,7445255	54,7445255	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Contenidos prioritarios * Valoración de la interpretación vocal/instrumental como la línea maestra que vertebré la materia de música en la ESO.

Tabla nº 51.1

			La interpretación musical como eje vertebrador					Total	
			NS/NC	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Contenidos prioritarios	NS/NC	Recuento	2	0	3	4	9	18	
		% del total	1,4%	0%	2,1%	2,9%	6,5%	13,1%	
	Lenguaje y práctica	Recuento	0	0	1	8	7	16	
		% del total	0%	0%	,7%	5,8%	5,1%	11,6%	
	Teoría e historia	Recuento	0	0	0	1	2	3	
		% del total	0%	0%	0%	,7%	1,4%	2,1%	
	Audición musical	Recuento	0	0	4	15	6	25	
		% del total	0%	0%	2,9%	10,9%	4,3%	18,2%	
	Que esté compensado	Recuento	3	0	7	28	37	75	
		% del total	2,1%	0%	5,1%	20,4%	27%	54,/%	
	Total		Recuento	5	0	14	55	63	137
			% del total	3,6%	0%	10,2%	40,1%	45,9%	100%

Correlaciones

Contenidos prioritarios	La interpretación musical como eje vertebrador	
	Correlación de Pearson	,062
	Sig. (bilateral)	,472
	Suma de cuadrados y productos cruzados	11,474
	Covarianza	,084
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	La interpretación musical como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	,059
	Sig. (bilateral)	,434
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Spearman	La interpretación musical como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	,067
	Sig. (bilateral)	,439
	N	137
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Contenidos prioritarios * Valoración de la historia de la música como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO.

Tabla nº 51.2

			La historia de la música como eje vertebrador					Total	
			NS/NC	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Contenidos prioritarios	NS/NC	Recuento	3	1	4	9	1	18	
		% del total	2,1%	,7%	2,9%	6,5%	,7%	13,1%	
	Lenguaje y práctica	Recuento	0	5	4	7	0	16	
		% del total	0%	3,6%	2,9%	5,1%	0%	11,6%	
	Teoría e historia	Recuento	0	0	1	2	0	3	
		% del total	0%	0%	,7%	1,4%	0%	2,1%	
	Audición musical	Recuento	0	0	21	4	0	25	
		% del total	0%	0%	15,3%	2,9%	0%	18,2%	
	Que esté compensado	Recuento	6	3	30	33	3	75	
		% del total	4,3%	2,1%	21,8%	24%	2,1%	54,7%	
	Total		Recuento	9	9	60	55	4	137
			% del total	6,5%	6,5%	43,7%	40,1%	2,9%	100%

Correlaciones

Contenidos prioritarios	La historia de la música como eje vertebrador	
	Correlación de Pearson	,054
	Sig. (bilateral)	,532
	Suma de cuadrados y productos cruzados	9,679
	Covarianza	,071
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	La historia de la música como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	,061
	Sig. (bilateral)	,417
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Spearman	La historia de la música como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	,064
	Sig. (bilateral)	,456
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Contenidos prioritarios * Valoración de la audición musical como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO.

Tabla nº 51.3

			La audición musical como eje vertebrador					Total	
			NS/NC	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Contenidos prioritarios	NS/NC	Recuento	3	0	1	7	7	18	
		% del total	2,1%	0%	,7%	5,1%	5,1%	13,1%	
	Lenguaje y práctica	Recuento	0	0	3	7	6	16	
		% del total	0%	0%	2,1%	5,1%	4,3%	11,6%	
	Teoría e historia	Recuento	0	0	0	2	1	3	
		% del total	0%	0%	0%	1,4%	,7%	2,1%	
	Audición musical	Recuento	0	0	0	11	14	25	
		% del total	0%	0%	0%	8%	10,2%	18,2%	
	Que esté compensado	Recuento	6	0	5	26	38	75	
		% del total	4,3%	0%	3,6%	18,9%	27,7%	54,7%	
	Total		Recuento	9	0	9	53	66	137
			% del total	6,5%	0%	6,5%	38,6%	48,1%	100%

Correlaciones

Contenidos prioritarios	La audición musical como eje vertebrador	
	Correlación de Pearson	,094
	Sig. (bilateral)	,273
	Suma de cuadrados y productos cruzados	20,066
	Covarianza	,148
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	La audición musical como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	,068
	Sig. (bilateral)	,370
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Spearman	La audición musical como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	,073
	Sig. (bilateral)	,393
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Contenidos prioritarios * Valoración de otros como la línea maestra que vertebró la materia de música en la ESO.

Tabla nº 51.4

			Otros aspectos como eje vertebrador				Total		
			NS/NC	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
Contenidos prioritarios	NS/NC	Recuento	9	0	1	4	4	18	
		% del total	6,5%	0%	,7%	2,9%	2,9%	13,1%	
	Lenguaje y práctica	Recuento	11	1	0	2	2	16	
		% del total	8%	,7%	0%	1,4%	1,4%	11,6%	
	Teoría e historia	Recuento	3	0	0	0	0	3	
		% del total	2,1%	0%	0%	0%	0%	2,1%	
	Audición musical	Recuento	15	2	0	8	0	25	
		% del total	10,9%	2,1%	0%	5,8%	0%	18,2%	
	Que esté compensado	Recuento	51	2	2	12	8	75	
		% del total	37,2%	1,4%	1,4%	8,7%	5,8%	54,7%	
	Total		Recuento	89	5	3	26	14	137
			% del total	64,9%	3,6%	2,1%	18,9%	10,2%	100%

Correlaciones

Contenidos prioritarios	Otros aspectos como eje vertebrador	
	Correlación de Pearson	-,100
	Sig. (bilateral)	,245
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-31,182
	Covarianza	-,299
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall	Otros aspectos como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	-,075
	Sig. (bilateral)	,325
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Spearman	Otros aspectos como eje vertebrador	
	Coeficiente de correlación	-,084
	Sig. (bilateral)	,328
	N	137

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Uso de las TIC

Tabla n° 52

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	18	13,1386861	13,1386861	13,1386861
	Si	79	57,6642336	57,6642336	70,8029197
	No	40	29,1970803	29,1970803	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Incorpora creaciones musicales actuales

Tabla n° 53

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	17	12,4087591	12,4087591	12,4087591
	En la mayoría de las unidades didácticas	17	12,4087591	12,4087591	24,8175182
	Solo en algunas unidades didácticas	66	48,1751825	48,1751825	72,9927007
	Solo al tratar el período histórico actual	37	27,0072993	27,0072993	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Cuestionar la información expresada en los libros de texto

Tabla n° 54

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	10	7,29927008	7,29927008	7,29927008
	Muchas veces	49	35,7664234	35,7664234	43,06569348
	Algunas veces	73	53,2846715	53,2846715	96,35036498
	Nunca	5	3,64963504	3,64963504	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

Utilizar libro digital

Tabla nº 55

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	4	2,91970803	2,91970803	2,91970803
	Si	26	18,9781022	18,9781022	21,8978102
	No	107	78,1021898	78,1021898	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Condicionantes del libro digital

Tabla nº 56

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NS/NC	106	77,3722628	77,3722628	77,3722628
	Si	6	4,37956204	4,37956204	81,7518248
	No	25	18,2481752	18,2481752	100
	Total	137	100	100	
Total		137	100		

Anexo 4.

Sistema de categorías para el análisis del tratamiento curricular dado a la audición musical en los libros de texto.

CATEGORÍAS DE IDENTIFICACIÓN.

Actividad nº _____ Editorial _____ (incluir año de edición)

Número de obras o fragmentos _____ Título _____

Autor/interprete _____

Género _____

Duración de la audición _____

CATEGORÍAS TEÓRICAS.

CLASIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

- Entrenamiento auditivo relacionado con:
 - Cuestiones relacionadas con el carácter de la música.
 - Cuestiones relacionadas con las cualidades del sonido.
 - Cuestiones de notación.
 - Cuestiones de carácter rítmico.
 - Cuestiones de carácter melódico.
 - Cuestiones de carácter armónico.
 - Formas y/o texturas.
 - Reconocimiento de instrumentos y/o voces, agrupaciones instrumentales y/o vocales.

- Audición y análisis de música culta.

- Audición y análisis de otros géneros musicales.

- Actividad de apoyo a la interpretación musical.

- Actividad de apoyo al movimiento y la danza.

- Actividad relacionada con los medios audiovisuales.

- Actividad relacionada con las nuevas tecnologías.
- Otras finalidades:

DIMENSIÓN CURRICULAR

1. ¿Qué objetivos de la materia aparecen implicados?

1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos; enriquecer las propias posibilidades de comunicación y respetar otras formas distintas de expresión.
2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.
3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal; interesarse por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, en especial de la Comunitat Valenciana, siendo consciente de sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
5. Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza, como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas, y apreciarlas como forma de expresión individual y colectiva; dedicar especial atención a las danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana con la audición.

6. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información –medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos– para el conocimiento y disfrute de la música.
7. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.
8. Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.
9. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.
10. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.
11. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.
12. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.
13. Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

14. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
 15. Desarrollar y consolidar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para el desarrollo de las actividades musicales.
2. ¿Qué contenidos del bloque de *escucha* se trabajan?
- Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
 - Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras y musicogramas.
 - Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
 - Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos.
 - Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales.
 - La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
 - Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
 - El silencio en la audición.

- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.
- Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

3. ¿Qué criterios de evaluación se contemplan?

1. Reconocer los diferentes parámetros del sonido que están presentes en la interpretación y el análisis de una estructura musical, y distinguir los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música.
2. Percibir e identificar el silencio, entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que se han compuesto como las que se han escuchado.
3. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, e interesarse por ampliar sus preferencias.
4. Diferenciar las sonoridades de los instrumentos de la orquesta, así como la forma y los cuatro tipos de voces más comunes.
5. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.
6. Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles.
7. Interpretar canciones tradicionales de la Comunitat Valenciana.
8. Interpretar danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.

9. Iniciarse en la utilización de algunos de los recursos tecnológicos disponibles, de forma que se demuestre un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.
 10. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.
 11. Alcanzar las pautas de conducta, los hábitos y la disciplina que permitan el adecuado desarrollo de las actividades musicales.
 12. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizar sus causas y proponer soluciones.
4. ¿Qué competencias básicas contribuye a desarrollar?
- Competencia en comunicación lingüística.
 - Competencia matemática.
 - Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
 - Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital.
 - Competencia social y ciudadana.
 - Competencia cultural y artística.
 - Competencia para aprender a aprender.
 - Competencia en autonomía e iniciativa personal.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA

5. Relación de la actividad con la U. D.
6. ¿Hay una explicación inicial al comienzo de la actividad?
7. ¿Se especifica que se pretende conseguir con la actividad?

8. ¿El planteamiento de la actividad es individual o grupal?
9. ¿Hay un recordatorio de conceptos previos?
10. ¿El lenguaje utilizado emplea la terminología musical apropiada para las edades de los alumnos?
11. Si hay fotografías o ilustraciones ¿de qué tipo son?, ¿contienen texto explicativo?
12. ¿Incorpora algún tipo de ayuda visual?
13. ¿Su desarrollo requiere del conocimiento de la notación musical tradicional?
14. ¿Su desarrollo plantea la utilización de las TIC?
15. ¿Se trabaja una sola dimensión de la música o varias a la vez?
16. ¿El fragmento propuesto es adecuado para los fines que se persiguen?
17. ¿El fragmento pertenece a una obra preexistente o ha sido creado para la actividad?
18. ¿La duración del fragmento es adecuada para los objetivos propuestos?
19. ¿La duración del fragmento es adecuada para las capacidades de los alumnos?
20. ¿Presenta información? ¿de que tipo?
21. ¿Plantea cuestiones de tipo analítico?
22. ¿Plantea cuestiones de tipo descriptivo?
23. ¿Se establecen analogías con la música que escuchan los alumnos en su vida cotidiana?
24. ¿Se establecen relaciones con otras manifestaciones artísticas de la época?

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

25. ¿Se establecen relaciones con otras audiciones trabajadas anteriormente?

26. ¿Algunos aspectos de la información que aparece pueden ser cuestionados?

Anexo 5.

Relación de títulos y autores del repertorio analizado.

1) BSO <i>La Lista de Schindler</i>	John Williams
2) BSO <i>Psicosis</i>	Bernard Herrmann
3) BSO <i>Zoom and Bored</i>	Carl W. Stalling
4) BSO <i>Ghost</i>	Maurice Jarré
5) BSO <i>Grease</i>	Barry Gibb
6) <i>We are the Champions</i>	Queen
7) BSO <i>El Exorcista</i>	Krzysztof Penderecki
8) <i>En un mercado persa</i>	Albert William Ketelbey
9) <i>Puer Natus est Nobis</i>	Anónimo
10) <i>Saeta</i>	Joan Manuel Serrat
11) <i>Hillside Avenue</i>	Simple Red
12) Sinfonía nº 40 (1er movimiento)	Wolfgang Amadeus Mozart
13) <i>El Huésped del Sevillano</i>	Jacinto Guerrero
14) Muñeira	Anónimo
15) BSO <i>Memorias de África</i>	John Barry
16) Marcha Nupcial de <i>El sueño de una noche de verano</i>	Felix Mendelsohn
17) <i>Jingle Bells</i>	Anónimo
18) BSO <i>Carros de fuego</i>	Vangelis
19) <i>Yellow Submarine</i>	The Beatles
20) <i>El lago de los cisnes</i>	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
21) BSO <i>La mujer de rojo</i>	Steve Wonder
22) La primavera de <i>Las cuatro estaciones</i> (1er movimiento)	Antonio Vivaldi
23) Concierto nº 6 (3er movimiento)	Arcangelo Corelli
24) Adagio en Sol menor	Tomaso Albinoni
25) <i>In the air tonight</i>	Phil Collins
26) BSO <i>Los Picapiedra</i>	David Newman
27) El vuelo del moscardón de <i>El cuento del zar Saltán</i>	Nikolai Rimsky-Korsakov
28) En la cueva del rey de la montaña de la suite <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
29) <i>Te Deum</i>	Marc Antoine Charpentier

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

30) <i>Syrinx</i>	Claude Debussy
31) <i>Let it Be</i>	The Beatles
32) <i>Danza del Sable</i>	Aram Kachaturian
33) <i>All my Loving</i>	The Beatles
34) BSO <i>Blade Runner</i>	Vangelis
35) Danza del Molinero de <i>El sombrero de tres picos</i>	Manuel de Falla
36) Concierto para oboe y cuerdas	Tomaso Albinoni
37) Sinfonía nº 5 (4º movimiento)	Gustav Mahler
38) <i>Marcha Radetzsky</i>	Johann Strauss
39) BSO <i>Peter Gunn</i>	Henry Mancini
40) <i>Canción de cuna</i>	Johannes Brahms
41) BSO <i>1492. La conquista del paraíso</i>	Vangelis
42) <i>Obladi, Oblada</i>	The Beatles
43) <i>Marcha militar</i>	Franz Schubert
44) BSO <i>La casa del sol naciente</i>	The Animals
45) <i>The Logical Song</i>	Supertramp
46) BSO <i>Cuando un hombre ama a una mujer</i>	Michael Bolton
47) <i>Jalance en fiestas</i>	H. Piers
48) <i>West Side Story</i>	Leonard Bernstein
49) <i>Money</i>	Pink Floyd
50) O Fortuna de <i>Carmina Burana</i>	Carl Orff
51) El Otoño de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
52) <i>Bolero</i> (fragmento final)	Maurice Ravel
53) <i>En las Estepas del Asia Central</i>	Alexander Borodin
54) En la cueva del rey de la montaña de la suite <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
55) La muerte de Ase de la suite <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
56) Danza de los adolescentes <i>La consagración de la primavera</i>	Igor Stravinsky
57) <i>Chorus in the manner of an echo</i>	Henry Purcell
58) <i>Herat Shaped Box</i>	Nirvana
59) <i>West Side Story</i>	Leonard Bernstein
60) BSO <i>Rocky</i>	Bill Conti
61) <i>Gymnopedie</i>	Erik Satie
62) <i>Viento</i>	Extrechinato y Tú

63) Concerto Grosso nº 5 (3er movimiento)	Johann Sebastian Bach
64) Danza de la molinera de <i>El sombrero de tres picos</i>	Manuel de Falla
65) <i>Don Giovanni</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
66) Canto a la Espada de <i>El huésped del sevillano</i>	Jacinto Guerrero
67) Aleluya de <i>El Mesías</i>	Georg Friedrich Haendel
68) BSO <i>La lista de Schindler</i>	John Williams
69) El cisne de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
70) El elefante de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
71) Concierto de Aranjuez (2º movimiento)	Joaquín Rodrigo
72) Un baile de la <i>Sinfonía Fantástica</i>	Héctor Berlioz
73) Preludio y Fuga en Do menor	Johann Sebastian Bach
74) <i>Para Elisa</i>	Ludwig van Beethoven
75) <i>La casa del Rey</i>	Ñu
76) <i>Pedro y el Lobo</i>	Serguei Prokofiev
77) <i>Lágrimas negras</i> Cigala”	Bebo Valdés y Diego “El
78) Concierto para trompeta y orquesta en Mib mayor	Franz Joseph Haydn
79) <i>Sugar Foot Stomp</i>	King Oliver
80) Sinfonía nº 3 (3er movimiento)	Johannes Brahms
81) Sinfonía nº 9 en Re menor (2º movimiento)	Anton Bruckner
82) Toccata y Fuga en Re menor	Johann Sebastian Bach
83) <i>School</i>	Supertramp
84) <i>Love is Blue</i>	Jean Pierre Pascal
85) Los fósiles de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
86) Música para el funeral de la Reina Mary	Henry Purcell
87) <i>Aquarela</i>	Touquinho
88) <i>Bajo truenos y relámpagos</i>	Johann Strauss II
89) <i>Obertura 1812</i>	Piotr Ilich Tchaikovski
90) <i>Guía de orquesta para jóvenes</i>	Benjamín Britten
91) <i>Colors</i>	Ice-T
92) <i>Barcarola</i>	Jacques Offenbach
93) Personages á Longues Oeilles <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
94) Escala musical interpretada por un saxofón	Sin especificar

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

95) <i>Ionisation</i>	Edgar Varése
96) La mañana de la suite <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
97) Variaciones para piano Op. 27	Anton Webern
98) <i>Tres puertas</i>	Extrechinato y Tú
99) Pianistas de <i>El Carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
100) <i>Variaciones para una puerta y un suspiro</i>	Pierre Henry
101) <i>Amen</i>	Otis Redding
102) <i>We will rock you</i>	Queen
103) <i>Moito devemos varoes</i>	Alfonso X el Sabio
104) <i>Lungisa Indlela</i>	Ladysmith Black Mambazo
105) <i>Bohemian Rhapsody</i>	Queen
106) <i>Imagine</i>	John Lennon
107) Aleluya de <i>El Mesías</i>	Georg Friedrich Haendel
108) <i>Lomhlaba Kawunoni</i>	Ladysmith Black Mambazo
109) <i>Mein Gem't ist Mir verwirret</i>	Anónimo
110) <i>Lágrimas de mi consuelo</i>	Juan Vázquez
111) <i>Obladi Oblada</i>	The Beatles
112) La Primavera de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
113) El Otoño de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
114) Cantiga	Alfonso X el Sabio
115) <i>Wiegenlied</i> (canción de cuna)	Johannes Brahms
116) Fósiles de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
117) Abdelazer de la <i>Suite para orquesta de cuerdas</i>	Henry Purcell
118) <i>Je vous dirais maman</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
119) <i>Para Elisa</i>	Ludwig van Beethoven
120) <i>Un vespre de ball de màscares</i>	Anónimo
121) El Cisne de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint Saëns
122) Minueto de la suite nº 3 en Sol menor <i>Música Acuática</i>	Georg Friedrich Haendel
123) <i>All my Loving</i>	The Beatles
124) BSO <i>Carros de fuego</i>	Vangelis
125) Paisaje sonoro	Sin especificar
126) Otoño (1er movimiento) de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
127) <i>Goyescas</i> (Intermedio)	Enrique Granados

128)	<i>Sherezade</i>	Nicolai Rimsky-Korsakov
129)	<i>Guía de orquesta para jóvenes</i>	Benjamin Britten
130)	Muestras sonoras de diferentes alturas	Sin especificar
131)	Muestra sonora con cambios de timbre	Sin especificar
132)	Base musical al estilo funky	José Palazón
133)	BSO <i>Psicosis</i>	Bernard Herrmann
134)	BSO <i>Indiana Jones</i>	John Williams
135)	BSO <i>El bueno, el feo y el malo</i>	Ennio Morricone
136)	BSO <i>Blade Runner</i>	Vangelis
137)	Secuencia rítmica para acompañar	R. Cavas y M. Á. López
138)	Secuencia rítmica para acompañar	R. Cavas y M. Á. López
139)	<i>Marcha turca</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
140)	Secuencia rítmica para acompañar	R. Cavas y M. Á. López
141)	Bases sonoras para ejercicios de entonación	M. Á. López
142)	Bases sonoras para ejercicios de flauta	J. L. Salas
143)	<i>Pangea</i>	J. L. Salas
144)	<i>Unforgettable</i>	Natalie Cole
145)	<i>The mask and mirror</i>	Loreena Mckennitt
146)	<i>Canon</i>	Johannes Pachelbel
147)	Danza húngara nº 5	Johannes Brahms
148)	<i>The Nutcracker</i>	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
149)	<i>A day without rain</i>	Enya
150)	<i>Paradise City</i>	Guns n'Roses
151)	<i>Pequeña serenata nocturna</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
152)	Polirritmia africana	African Dawn
153)	<i>Satisfaction</i>	The Rolling Stones
154)	<i>Smoke on the water</i>	Deep Purple
155)	<i>The trooper</i>	Iron Maiden
156)	<i>We will rock you</i>	Queen
157)	Secuencia rítmica para acompañar	R. Cavas y M. A. López
158)	Secuencia rítmica para acompañar	R. Cavas y M. A. López
159)	Polirritmia para acompañar	R. Cavas y M. A. López
160)	Polirritmia para acompañar	R. Cavas y M. A. López

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

161)	Secuencia melódica	M. A. López
162)	Secuencia melódica 2	M. A. López
163)	Base musical para interpretar	J. L. Salas
164)	Base musical para interpretar	J. L. Salas
165)	McGraw Rock 1	José Palazón
166)	McGraw Rock 2	José Palazón
167)	<i>Fiesta pagana</i>	Mago de Hoz
168)	¿Melodía o armonía?	Sin especificar
169)	Primera sinfonía (Introducción)	Ludwig van Beethoven
170)	BSO <i>El bueno, el feo y el malo</i>	Ennio Morricone
171)	BSO <i>El señor de los anillos</i>	Howard Shore
172)	<i>Samba de una nota so</i>	Jobim
173)	<i>Adagio</i>	Tomaso Albinoni
174)	Frases suspensivas y conclusivas	Sin especificar
175)	Ejemplos de modo mayor y menor	Sin especificar
176)	Ejemplos de consonancia y disonancia	Sin especificar
177)	<i>Rapper's delight</i>	Sugar Hills
178)	<i>Gangsta's Paradise</i>	Coolio
179)	Secuencia rítmica 1	R. Cavas y M. A. López
180)	Secuencia rítmica 2	R. Cavas y M. A. López
181)	Polirritmia 1	R. Cavas y M. A. López
182)	Polirritmia 2	R. Cavas y M. A. López
183)	Ejemplo de batería	R. Cavas y M. A. López
184)	Base musical 1	J. Palazón y M. A. López
185)	Base musical 2	J. Palazón y M. A. López
186)	Base musical 1	J. L. Salas
187)	Base musical 2	J. L. Salas
188)	Hip Night Hop 1	José Palazón
189)	Hip Night Hop 2	José Palazón
190)	<i>Hijo de la Luna</i>	Montserrat Caballé
191)	<i>Hijo de la Luna</i>	Ana Torroja
192)	<i>Carmina Burana</i>	Carl Orff

193) Aria de una ópera voces)	Coloratura (Manual de las
194) Romanza de una zarzuela	Plácido Domingo
195) Aria de una ópera	Boris Christoff
196) ¿Voces para siempre?	Camarón de la Isla
197) ¿Voces para siempre?	Ella Fitzgerald
198) ¿Voces para siempre?	María Callas
199) The Beatles Connection	The King's Singers
200) <i>Around the World</i>	The Swingle Singers
201) Obertura de <i>El barbero de Sevilla</i>	Gioachino Rossini
202) Recitativo de <i>Las bodas de Figaro</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
203) Aria de <i>Gianni Scicchi</i>	Giacomo Puccini
204) Coro de <i>Nabucco</i>	Giuseppe Verdi
205) Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
206) Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
207) Polirritmia	R. Cavas y M. A. López
208) Ejercicio de batería	R. Cavas y M. A. López
209) Base musical 1	J. Palazón y M. A. López
210) Base musical 2	J. Palazón y M. A. López
211) Base musical 1	J. L. Salas
212) Base musical 2	J. L. Salas
213) Druida 1	J. L. Salas
214) Druida 2	J. L. Salas
215) Timbres instrumentales: violín, saxofón y xilófono.	Sin especificar
216) Violín	Sin especificar
217) Viola	Sin especificar
218) Violoncelo	Sin especificar
219) Contrabajo	Sin especificar
220) Flauta	Sin especificar
221) Oboe	Sin especificar
222) Clarinete	Sin especificar
223) Saxofón	Sin especificar
224) Fagot	Sin especificar
225) Trompeta	Sin especificar

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

226)	Trompa	Sin especificar
227)	Trombón	Sin especificar
228)	Tuba	Sin especificar
229)	Gong	Sin especificar
230)	Timbales	Sin especificar
231)	Campanas tubulares	Sin especificar
232)	Caja	Sin especificar
233)	Plato suspendido	Sin especificar
234)	Xilófono	Sin especificar
235)	Wind-chimes	Sin especificar
236)	Tumbas o congas	Sin especificar
237)	<i>I got you</i>	James Brown
238)	<i>Shaft</i>	Isaac Hayes
239)	<i>Give it away</i>	Red Hot Chili Peppers
240)	<i>Love foolosophy</i>	Jamiroquai
241)	Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
242)	Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
243)	Polirritmia	R. Cavas y M. A. López
244)	Ejercicio de batería	R. Cavas y M. A. López
245)	Base musical 1	J. Palazón y M. A. López
246)	Base musical 2	J. Palazón y M. A. López
247)	Base musical 1	J. L. Salas
248)	Base musical 2	J. L. Salas
249)	Funkycida 1	José Palazón
250)	Funkycida 2	José Palazón
251)	Adaptación de <i>Frère Jacques</i> en diferentes texturas	Sin especificar
252)	Kyrie de la <i>Misa de Pentecostés</i>	Anónimo
253)	<i>Bohemian Rhapsody</i>	Queen
254)	Hallelujah de <i>El Mesías</i>	Georg Friedrich Haendel
255)	<i>If weever</i>	Take Six
256)	<i>Réquiem</i> en re menor K. 626	Wolfgang Amadeus Mozart
257)	Sonata para piano Op. 2, nº 11	Ludwig van Beethoven
258)	<i>La bella molinera</i>	Franz Schubert

259)	<i>Djangology</i>	Estephane Grapelli
260)	Fragmento de música tradicional africana	Adama Dramé
261)	Fragmento de música tradicional africana	Gabin Dabiré
262)	Fragmento de música tradicional africana	Adiemus
263)	Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
264)	Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
265)	Ejercicio 3	R. Cavas y M. A. López
266)	Ejercicio 4	R. Cavas y M. A. López
267)	Patrón de batería	R. Cavas y M. A. López
268)	Base musical 1	M. A. López
269)	Base musical 2	M. A. López
270)	Base musical 1	J. L. Salas
271)	Base musical 2	J. L. Salas
272)	Don D'jembé 1	J. L. Salas
273)	Don D'jembé 2	J. L. Salas
274)	<i>Now is the month of Maying</i>	Thomas Morley
275)	<i>Carmen</i> (Obertura)	Georges Bizet
276)	<i>Atrapados en la red</i>	Tam Tam Go
277)	<i>Ocean Dream</i>	Paul Winter
278)	<i>Shuan</i>	Night Noise
279)	<i>Orinoco Flow</i>	Enya
280)	Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
281)	Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
282)	Polirritmia	R. Cavas y M. A. López
283)	Patrón de batería	R. Cavas y M. A. López
284)	Base musical 1	M. A. López
285)	Base musical 2	M. A. López
286)	Base musical 1	J. L. Salas
287)	Base musical 2	J. L. Salas
288)	Relax 6/9	José Palazón
289)	Relax 6/9	José Palazón
290)	Bluseando (base musical)	J. L. Salas
291)	<i>El rock de la cárcel</i>	Elvis Presley
292)	<i>Knockin' on Heaven's Door</i>	Bob Dylan

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

293)	<i>Still loving you</i>	Scorpions
294)	<i>Can't buy my love</i>	The Beatles
295)	<i>¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este?</i>	Burning
296)	<i>The Entertainer</i>	Scott Joplin
297)	<i>Mack the knife</i>	Louis Armstrong
298)	<i>In the mood</i>	Glenn Miller
299)	<i>Ornithology</i>	Charlie Parker
300)	<i>Rocker</i>	Miles Davis
301)	<i>Night streets</i>	Chick Corea
302)	Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
303)	Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
304)	Polirritmia	R. Cavas y M. A. López
305)	Patrón de batería	R. Cavas y M. A. López
306)	Base musical de <i>Swing Low Sweet Charriot</i>	J. Palazón y M. A. López
307)	Base musical 1	J. L. Salas
308)	Base musical 2	J. L. Salas
309)	Big "Duke" Band 1	José Palazón
310)	Big "Duke" Band 2	José Palazón
311)	Ejemplo de tango	Oswaldo Pugliese
312)	Ejemplo de jota	Popular
313)	<i>La verbena de la Paloma</i>	Tomás Bretón
314)	<i>La tabernera del puerto</i>	Pablo Sorozábal
315)	BSO <i>El fantasma de la ópera</i>	Andrew Lloyd Webber
316)	<i>Oye cómo va</i>	Celia Cruz
317)	<i>Pedro Navaja</i>	Rubén Blades
318)	<i>El Niagara en bicicleta</i>	Juan Luis Guerra
319)	<i>Cuba libre</i>	Gloria Estefan
320)	Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
321)	Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
322)	Ejercicio 3	R. Cavas y M. A. López
323)	Patrón de batería	R. Cavas y M. A. López
324)	Tumbao	M. A. López
325)	<i>Hijo de la luna</i>	José María Cano

326)	Base musical 1	J. L. Salas
327)	Base musical 2	J. L. Salas
328)	Asúuucar sabroso!!! 1	José Palazón
329)	Asúuucar sabroso!!! 2	José Palazón
330)	<i>Maitia nun ziraKepa</i>	Junquera y Dulce Pontes
331)	Base musical <i>Maitianun zira</i>	J. L. Salas
332)	Base musical <i>O son do ar</i>	J. L. Salas
333)	<i>Soy gitano</i>	Camarón de la Isla
334)	<i>Érase una vez</i>	Paco de Lucía
335)	<i>Retahíla</i>	Chano Domínguez
336)	Ejercicio 1	R. Cavas y M. A. López
337)	Ejercicio 2	R. Cavas y M. A. López
338)	Polirritmia	R. Cavas y M. A. López
339)	Patrón de batería	R. Cavas y M. A. López
340)	Zamba	M. A. López
341)	BSO <i>Pocahontas</i>	Alan Menken
342)	Base musical 1	J. L. Salas
343)	Base musical 2	J. L. Salas
344)	<i>Kumbalawé</i> (versión original)	René Duperé
345)	<i>Kumbalawé</i> (base musical)	René Duperé
346)	5ª Sinfonía (1er movimiento)	Ludwig van Beethoven
347)	<i>In the mood</i>	Joe Garland
348)	<i>O Benuno</i>	Canción popular de Nigeria
349)	<i>Guía de orquesta para jóvenes</i>	Benjamin Britten
350)	<i>La máquina de escribir</i>	Leroy Anderson
351)	<i>Danza de la palmera</i>	Popular
352)	<i>From Armony</i>	Georg Friedrich Haendel
353)	BSO <i>El bueno, el feo y el malo</i>	Ennio Morricone
354)	Ejemplo de flauta de pan	Danza popular boliviana
355)	Ejemplo de flauta dulce (<i>Belle qui tiens ma vie</i>)	Thoinot Arbeau
356)	Ejemplo de flautín (<i>Piccolo y Saxo</i>)	Brousolle y Popp
357)	<i>Pedro y el lobo</i>	Sergei Prokofiev
358)	<i>Canta con nosotros</i>	Popular americana

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

359)	El violín (El Invierno de <i>Las cuatro estaciones</i>)	Antonio Vivaldi
360)	La viola (<i>La arlesiana</i>)	Georges Bizet
361)	El violoncello (El cisne de <i>El carnaval de los animales</i>)	Camille Saint-Saëns
362)	El contrabajo (El elefante de <i>El carnaval de los animales</i>)	Camille Saint-Saëns
363)	El cuarteto de cuerda (<i>Pedro y el lobo</i>)	Sergei Prokofiev
364)	<i>Stille natch</i>	Franz Gruber
365)	El invierno de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
366)	<i>In the mood</i>	Joe Garland
367)	<i>Vals del emperador</i>	Johann Strauss
368)	<i>Marcha Radetzky</i>	Johann Strauss
369)	<i>El pobret alegre</i>	Popular de Cataluña
370)	<i>Stand by Me</i>	B. E. King
371)	Rondó de la <i>Suite para orquesta de cuerdas</i>	Henry Purcell
372)	<i>Bolero</i>	Maurice Ravel
373)	La trompeta (<i>Cuadros de una exposición</i>)	Modest Mussorgsky
374)	La tuba (melodía <i>Fray Santiago</i>)	Popular
375)	La trompa (Concierto K. 447)	Wolfgang Amadeus Mozart
376)	El trombón (Tuba mirum del <i>Réquiem</i>)	Wolfgang Amadeus Mozart
377)	<i>El Moldava</i>	Bedrich Smetana
378)	<i>El carnaval de Venecia</i>	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
379)	Las tortugas de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint-Saëns
380)	La cofradía de la bulla de <i>Doña Francisquita</i>	Amadeo Vives
381)	<i>Brasil</i>	Ary Barroso
382)	<i>Guía de orquesta para jóvenes</i>	Benjamin Britten
383)	<i>Take five</i>	Paul Desmond
384)	Sonata en La mayor (4º movimiento)	Wolfgang Amadeus Mozart
385)	<i>Canon</i>	Johann Pachelbel
386)	<i>El gato montés</i>	Manuel Penella
387)	Concierto de Brandemburgo nº 2 (3er movimiento)	Johann Sebastian Bach
388)	Sinfonía nº 7 (2º movimiento)	Ludwig van Beethoven
389)	<i>Rock around the clock</i>	Bill Haley
390)	<i>Yuparaná</i>	Popular de Brasil
391)	<i>Jota dels Quintos</i>	Popular de Valencia

392)	<i>El lago de los cisnes</i>	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
393)	Danza del molinero de <i>El sombrero de tres picos</i>	Manuel de Falla
394)	<i>Amanecer</i>	Carlos Nuñez
395)	BSO <i>Star wars</i>	John Williams
396)	BSO <i>Los chicos del coro</i>	Bruno Coulais
397)	BSO <i>Titanic</i>	James Horner
398)	BSO <i>El piano</i>	Michael Nyman
399)	BSO <i>Carros de fuego</i>	Vangelis
400)	<i>That's all</i>	Génesis
401)	Romance anónimo	Popular
402)	Danza de las hachas de <i>Fantasía para un gentil hombre</i>	Joaquín Rodrigo
403)	Marcha nupcial de <i>Sueño de una noche de verano</i>	Felix Mendelssohn
404)	Summertime de <i>Pogy and Bess</i>	George Gershwin
405)	<i>Perfidia</i>	Domínguez-Cugat
406)	Cuarteto de cuerdas en Do mayor <i>Emperador</i>	Franz Joseph Haydn
407)	Aleluya de <i>El Mesías</i>	Georg Friedrich Haendel
408)	Vesti la giubba de <i>Pagliacci</i> (Caruso)	Ruggero Leoncavallo
409)	Vesti la giubba de <i>Pagliacci</i> (Martinucci)	Ruggero Leoncavallo
410)	<i>In the city where I live</i>	Sin especificar
411)	Base musical para la interpretación de la canción	Francisco Arribas
412)	<i>Potato head blues</i>	Louis Armstrong y los Hot
Five		
413)	Vals de las flores de <i>El Cascanueces</i>	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
414)	Música para una serie de televisión	Francisco Arribas
415)	Base musical para la interpretación de la sintonía	Francisco Arribas
416)	<i>Guía de orquesta para jóvenes</i>	Benjamin Britten
417)	Preludio nº 20 op. 28	Frédéric Chopin
418)	Preludio nº 20 op. 28	Frédéric Chopin
419)	Sinfonía del Nuevo Mundo (2º movimiento)	Antonin Dvorak
420)	<i>Así hablaba Zaratustra</i>	Richard Strauss
421)	<i>My baby likes to be-bop</i>	Ella Fitzgerald
422)	Base musical para la interpretación de <i>Tune up</i>	Francisco Arribas
423)	Base rock 1	Francisco Arribas

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

424)	Base rock 2	Francisco Arribas
425)	<i>Hambone</i>	Canción popular de EEUU
426)	Ejemplo de edición de audio	Francisco Arribas
427)	<i>La Muixeranga</i>	Popular valenciana
428)	<i>Segador</i>	Popular castellana
429)	<i>El Rossinyol</i>	Popular catalana
430)	<i>Madrugaba el Conde Olinos</i>	Popular andaluza
431)	<i>El tío Pep</i>	Popular valenciana
432)	<i>Jota rodá de Biar</i>	Popular alicantina
433)	Base musical para la interpretación de música folk	Francisco Arribas
434)	Canción de <i>Siete canciones populares españolas</i>	Manuel de Falla
435)	Evening raga: Bhopali	Irshad Khan
436)	<i>Wandibiza umngoma</i>	Alexandra Youth Choir
437)	<i>Tuishya</i>	Rabita Andalousa
438)	<i>Jeruk Bali</i>	Canada Evergreen Club
439)	Samba batucada	Música popular brasileña
440)	BSO <i>La pantera rosa</i>	Henry Mancini
441)	Versión de <i>Tiempos modernos</i>	Francisco Arribas
442)	Versión de <i>Top gun</i>	Francisco Arribas
443)	Versión de <i>Cantando bajo la lluvia</i>	Francisco Arribas
444)	Versión de <i>La colina del adiós</i>	Francisco Arribas
445)	<i>Zarabanda</i>	Georg Friedrich Haendel
446)	<i>¡Ay, triste que vengo!</i>	Juan del Enzina
447)	<i>La del puñao de rosas</i>	Ruperto Chapí
448)	Secuencia de acordes	Francisco Arribas
449)	<i>Ich grolle nicht</i>	Robert Schumann
450)	Trio nº1 en Sol mayor (3er movimiento)	Claude Debussy
451)	<i>Summer music</i> op. 31	Samuel Barber
452)	<i>Blues for old friends</i>	Los Ángeles Jazz Quartet
453)	Romance de <i>Eine Kleine Nachtmusik</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
454)	Romance de <i>Eine Kleine Nachtmusik</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
455)	Tuba mirum del <i>Réquiem</i> K. 626	Wolfgang Amadeus Mozart
456)	<i>Lágrima</i>	Francisco Tárrega

457)	O Fortuna de <i>Carmina Burana</i>	Carl Orff
458)	Dulcissime de <i>Carmina Burana</i>	Carl Orff
459)	Danza Húngara ° 5	Johannes Brahms
460)	<i>Misteries of the Macabre</i>	György Ligeti
461)	<i>En las estepas del Asia Central</i>	Alexander Borodin
462)	Sinfonía nº 1 (3er movimiento)	Gustav Mahler
463)	<i>River Boat Song</i>	J. J. Cale
464)	<i>Adagio</i>	Tomaso Albinoni
465)	Galop de la suite <i>Los comediantes</i>	Dmitri Kabalevski
466)	<i>Amen</i>	Canción tradicional
467)	Ball de rogle	Canción tradicional
468)	En la cueva del rey de la montaña de <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
469)	<i>Chi Passa</i>	Filippo Azzaiuolo
470)	<i>Load</i>	A. O. Sabater
471)	<i>Positive</i>	Hammer
472)	<i>Frolic</i>	Bela Bartók
473)	<i>The Rebel Spell</i>	Mano Negra
474)	<i>Marcha turca</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
475)	<i>You Ain't the First</i>	Guns N'Roses
476)	Concierto para violoncello y orquesta	Franz Joseph Haydn
477)	Ejemplo de timbre vocal	Louis Armstrong
478)	Ejemplo de timbre vocal	Ana Torroja
479)	Ejemplo de timbre vocal	Wolfgang Neuss
480)	Ejemplo de timbre vocal	Marilyn Horne
481)	Ária en eco del <i>Concierto de trompetas</i>	M. R. Delalande
482)	Concierto para oboe y orquesta (1er movimiento)	Antonio Vivaldi
483)	Obertura de <i>El holandés herrante</i>	Richard Wagner
484)	Sinfonía nº 41 (1er movimiento)	Wolfgang Amadeus Mozart
485)	Ejemplo de contrabajo	Camille Saint-Säens
486)	Ejemplo de violoncelo	Héctor Villa-Lobos
487)	Ejemplo de arpa	Wolfgang Amadeus Mozart
488)	Ejemplo de violín	Ludwig van Beethoven
489)	Ejemplo clarinete	George Gershwin

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

490)	Ejemplo de flauta	Igor Stravinsky
491)	Ejemplo de oboe	Alexander Borodin
492)	Ejemplo de fagot	Sergei Prokofiev
493)	Ejemplo de trompeta	Igor Stravinsky
494)	Ejemplo de tuba	Héctor Berlioz
495)	Ejemplo de trompa	Félix Mendelssohn
496)	Ejemplo de trombón	Maurice Ravel
497)	Fósiles de <i>El carnaval de los animales</i>	Camille Saint-Saëns
498)	Adaptaciones de melodías conocidas	Sin especificar
499)	Sinfonía nº 9 (4º movimiento)	Ludwig van Beethoven
500)	Sinfonía nº 6 (5º movimiento)	Ludwig van Beethoven
501)	BSO <i>El mago de Oz</i>	H. Arlen y E. Harburg
502)	Ária de Papageno de <i>La flauta mágica</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
503)	Adagio del <i>Concierto para clarinete y orquesta</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
504)	<i>I Let a Song Go out of My Heart</i>	Duke Ellington
505)	Ecodanza de las Fúrias de <i>Dido y Eneas</i>	Henry Purcell
506)	En la cueva del rey de la montaña de <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
507)	<i>Higher Ground</i>	Red Hot Chili Peppers
508)	El Otoño de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
509)	La mañana de la suite <i>Peer Gynt</i>	Edvard Grieg
510)	<i>El lago de los cisnes</i>	Pyotr Ilyich Tchaikovsky
511)	<i>Sugar Foot Stomp</i>	King Oliver y Kid Ory
512)	Muestra sonora de una batería	A. Cabello
513)	Guitarra eléctrica con caja o semiacústica	Sin especificar
514)	Guitarra acústica	Sin especificar
515)	Guitarra eléctrica	Sin especificar
516)	Guitarra clásica	Sin especificar
517)	El grup disgregat	A. Carlota y C. Rodas
518)	Cop de rock	A. Carlota y C. Rodas
519)	Trio	Sin especificar
520)	Cuarteto	Sin especificar
521)	Dúo	Sin especificar
522)	Orquesta sinfónica	Sin especificar

523)	Grupo de rock	Sin especificar
524)	El quartet esquarterat	Sin especificar
525)	Cuartet en Sol major op. 54	Franz Joseph Haydn
526)	<i>Abschied vom Walde</i>	Félix Mendelssohn
527)	<i>Lungisa Indlela Yakho</i>	Ladysmith Black Mambazo
528)	Preludio nº 4	Frederic Chopin
529)	Diferentes versiones de <i>Greensleeves</i>	A. O. Sabater
530)	<i>I can't give you anything but love</i>	D. Fields y J. McHugh
531)	<i>Sequenza III</i>	Luciano Berio
532)	Tuba mirum del <i>Réquiem</i>	Wolfgang Amadeus Mozart
533)	Sinfonía nº 9 (4º movimiento)	Ludwig van Beethoven
534)	<i>La serva padrona</i>	G. B. Pergolesi
535)	Tambourin de la suite <i>Dardanus</i>	J. P. Rameau
536)	<i>Un vespre de ball de mascarees</i>	María del Mar Bonet
537)	Danza noruega nº 2	Edvard Grieg
538)	<i>Branle de Borgonya</i>	J. Moderne
539)	La primavera de <i>Las cuatro estaciones</i>	Antonio Vivaldi
540)	<i>Tutti frutti</i>	Little Richard
541)	Adaptaciones de la BSO <i>Los picapiedra</i>	A. O. Sabater
542)	Sinfonía en La mayor op. 90	Félix Mendelssohn
543)	Sinfonía en La menor op. 56	Félix Mendelssohn
544)	O Fortuna de <i>Carmina Burana</i>	Carl Orff
545)	Sinfonía nº 1 (3er movimiento)	Gustav Mahler
546)	Galop de la suite <i>Los comediantes</i>	Dmitri Kabalevski
547)	Obertura de <i>El holandés herrante</i>	Richard Wagner
548)	Música de India	Sin especificar
549)	Música de Estados Unidos	Sin especificar
550)	Música de Marruecos	Sin especificar
551)	Música de Irlanda	Sin especificar
552)	Música de Guinea	Sin especificar
553)	Música de Australia	Sin especificar
554)	<i>Vuela palomita</i>	H. Lema
555)	Base de percusión	A. Cabello

La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria:
Análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto en la provincia de Valencia.

- | | | |
|------|------------------------------|------------|
| 556) | <i>Guarachando</i> | Popular |
| 557) | <i>Sant Martí del Canigó</i> | Pau Casals |
| 558) | Ball de nans nous | J. Serra |

