



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ:
ESTUDIOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS Y COMPARADOS DE LA EDUCACIÓ

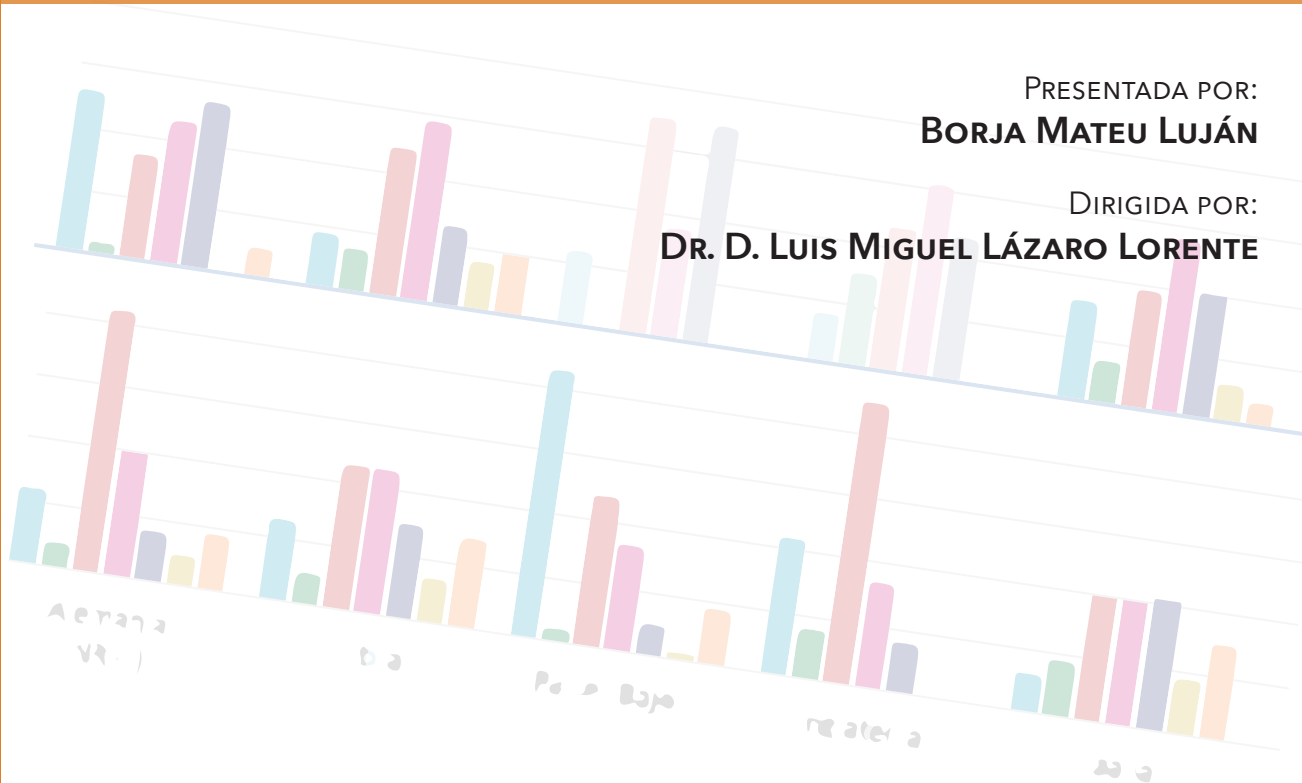
TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO COMPARADO DE LA EDUCACIÓ MUSICAL
EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS DE ALEMANIA,
REINO UNIDO, PAÍSES BAJOS, AUSTRIA Y ESPAÑA**

**A COMPARATIVE STUDY OF MUSIC EDUCATION
IN THE EUROPEAN EDUCATION SYSTEMS OF GERMANY,
THE UNITED KINGDOM, THE NETHERLANDS, AUSTRIA AND SPAIN**

PRESENTADA POR:
BORJA MATEU LUJÁN

DIRIGIDA POR:
DR. D. LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE



VALÈNCIA
NOVIEMBRE 2020

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU15/01505). La estancia de investigación realizada en la Birmingham City University (Reino Unido) los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019 y que permite la obtención de la mención internacional de doctorado también ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Dedique aquesta tesi doctoral a la meua família.

Per als meus pares Chelo i Arturo i la meua germana Elia perquè sense el seu recolzament incondicional aquest i molts altres projectes no hagueren estat possibles.

Per a Berta, la meua dona i millor amiga, per la seua incansable ajuda i perseverança, i a la que tantes hores de la meua vida he deixat de dedicar per aquest i per altres motius.

Agradecimientos / Agraiments / Acknowledgements

Me gustaría dedicar unas palabras a todas aquellas personas e instituciones que, de manera directa o indirecta, han contribuido para que esta tesis doctoral haya sido posible. En primer lugar, quiero dar las gracias a mi director y compañero de departamento el Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente. Fue él el que, después de realizar mi Trabajo Final de Máster, me animó a que continuara con los estudios de doctorado. También le debo a él la confianza depositada en este proyecto con el que conseguimos un contrato predoctoral para la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Contrato que permitió dedicarme de forma exclusiva a este trabajo.

Agrair també als meus companys i companyes del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació per la seua bona acollida, així com pels seus continus recolzaments durant aquest procés formatiu, investigador i docent. A més, vull donar les gràcies a les meues companyes de despatx les quals han contribuït a que visquérem una experiència memorable i irrepètible, la qual jo no oblidaré mai.

Furthermore, I would like to thank Professor Martin Fautley for his attention and hospitality during my three-month stay at Birmingham City University in the United Kingdom. With his help, the stay was very productive and the objectives were more than met. His friendly nature helped me to form good friendships with the rest of the professors and researchers of the faculty. He also spared no effort to ensure that I could visit as many educational institutions as possible, from primary schools to secondary schools and universities.

I would also like to thank all the people who have helped me gather information and resolve any doubts I had about the education systems of the different countries analysed; Dr. Christiane Strucken-Paland (NRW Ministerium) and Dr. Annette Ziegenmeyer helped me with the German education system in North Rhine-Westphalia, Dr. Julia Wieneke and Dr. Helmut Schaumberger with the Austrian education system, and in the

Netherlands all questions were answered by Dr. Adri de Vugt. Finally, to analyse the education system, I was able to rely on Dr. Martin Fautley, Dr. Kate Laurence, Dr. Anthony Anderson, Nikki Booth and Emma Nenadic. Without all the help of these professionals, the arduous task of collecting and classifying information would have been impossible. I would like to thank all of them for helping me in such a selfless manner.

Borja Mateu Luján

«Si no fuera por la música, habría más razones para volverse loco».

Piotr Illich Tchaikovski

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS

SIGLAS	17
ÍNDICE DE FIGURAS	19
ÍNDICE DE TABLAS	21
RESUMEN	27
ABSTRACT	29
RESUM	31
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	35
1.1. Justificación de la investigación	37
1.2. Antecedentes y estado de la cuestión de la Educación Musical.....	39
1.3. Enunciado de la hipótesis de trabajo	43
1.4. Objetivos.....	44
1.5. Diseño metodológico	44
1.6. Justificación de las unidades de comparación.....	47
1.7. Estructura organizativa.....	49
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	53
2.1. Beneficios de introducir la Educación Musical en el currículo escolar.....	53
2.2. La Educación Musical en el currículo de la enseñanza obligatoria	56
2.3. Reuniones y documentos internacionales sobre la Educación Musical	59
2.4. Organismos internacionales que promueven la Educación Musical	60

2.5. Documentos europeos sobre la Educación Musical	60
2.6. Organismos que promueven la Educación Musical en Europa	62
2.7. Estudios comparados previos sobre la Educación Musical en Europa.....	64
2.8. Profesionales y entidades consultados en esta investigación	64
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS EUROPEOS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.....	69
3.1. La Educación Musical en el sistema educativo de Alemania (<i>Nordrhein-Westfalen</i>) en las etapas de educación primaria y secundaria	75
3.1.1. Contexto socioeconómico y educativo	75
3.1.2. Origen y evolución de la música en Alemania	76
3.1.3. Origen y evolución de la Educación Musical en Alemania	79
3.1.4. El sistema educativo alemán en la actualidad (NRW).....	83
3.1.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria alemán (NRW)	86
3.1.6. La Educación Musical en el currículo de la <i>Sekundarstufe I</i> alemana (NRW)	92
3.1.7. La Educación Musical en el currículo de la <i>Sekundarstufe II</i> alemana (NRW)	123
3.2. La Educación Musical en el sistema educativo de Austria en las etapas de educación primaria y secundaria	134
3.2.1. Contexto socioeconómico y educativo	134
3.2.2. Origen y evolución de la música en Austria	134
3.2.3. Origen y evolución de la Educación Musical en Austria	138
3.2.4. El sistema educativo austríaco en la actualidad	140

3.2.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria austríaco	142
3.2.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria austríaco	148
3.3. La Educación Musical en el sistema educativo de los Países Bajos en las etapas de educación primaria y secundaria	156
3.3.1. Contexto socioeconómico y educativo	156
3.3.2. Origen y evolución de la música en los Países Bajos	157
3.3.3. Origen y evolución de la Educación Musical en los Países Bajos	160
3.3.4. El sistema educativo neerlandés en la actualidad	163
3.3.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria neerlandés.....	166
3.3.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria neerlandés	178
3.4. La Educación Musical en el sistema educativo de Reino Unido (Inglaterra) en las etapas de educación primaria y secundaria.....	182
3.4.1. Contexto socioeconómico y educativo	182
3.4.2. Origen y evolución de la música en Reino Unido (Inglaterra).....	183
3.4.3. Origen y evolución de la Educación Musical en Reino Unido (Inglaterra).....	186
3.4.4. El sistema educativo inglés en la actualidad	188
3.4.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria inglés	190
3.4.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria inglés.....	192
3.5. La Educación Musical en el sistema educativo de España en las etapas de educación primaria y secundaria	197
3.5.1. Contexto socioeconómico y educativo	197

3.5.2. Origen y evolución de la música en España.....	197
3.5.3. Origen y evolución de la Educación Musical en España	201
3.5.4. El sistema educativo español en la actualidad.....	204
3.5.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria español	206
3.5.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria español.....	211
CAPÍTULO IV. ESTUDIO COMPARADO.....	223
4.1. Fase de yuxtaposición	223
4.1.1. Contextualización de los países analizados.....	223
4.1.2. Análisis general de la educación obligatoria de cada país.....	225
4.1.3. La Educación Musical en la educación primaria	229
4.1.3.1. <i>Análisis de la Educación Musical dentro de la educación primaria en los diferentes países.....</i>	229
4.1.3.2. <i>Formación inicial de los docentes de música que imparten enseñanzas en la educación primaria</i>	231
4.1.3.3. <i>Organización de los diferentes elementos del currículo de educación primaria.....</i>	232
4.1.4. La Educación Musical en la educación secundaria.....	238
4.1.4.1. <i>Análisis de la Educación Musical dentro de la educación secundaria en los diferentes países.....</i>	239
4.1.4.2. <i>Formación inicial de los docentes de música que imparten enseñanzas en la educación secundaria.....</i>	240
4.1.4.3. <i>Organización de los diferentes elementos del currículo de educación secundaria.....</i>	243

4.2. Fase comparativa	251
4.2.1. Comparación de la Educación Musical en la etapa primaria	251
4.2.2. Comparación de la Educación Musical en la etapa secundaria	254
4.2.3. Comparaciones globales respecto a la Educación Musical entre la etapa de educación primaria y la de educación secundaria	256
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	263
CHAPTER V. CONCLUSIONS.....	273
REFERENCIAS.....	283
ANEXOS.....	303
Anexo I: Alemania (NRW).....	303
Anexo II: Austria	307
Anexo III: Países Bajos	309
Anexo IV: Reino Unido (ENG).....	311
Anexo V: España	312

SIGLAS

- **CEE:** Comunidad Económica Europea
- **EAM:** European Agenda for Music
- **EAS:** European Association for Music in Schools
- **ECTS:** European Credit Transfer System
- **EMC:** European Music Council
- **ENG:** England / Inglaterra
- **ESO:** Educación Secundaria Obligatoria
- **IDH:** Índice de Desarrollo Humano
- **ISME:** International Society for Music Education
- **LODE:** Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
- **LOGSE:** Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- **LOMCE:** Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
- **mcm:** mínimo común múltiplo
- **NRW:** *Nordrhein-Westfalen* / Renania del Norte-Westfalia / North Rhine-Westphalia
- **OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- **PIB:** Producto Interior Bruto
- **PISA:** Programme for International Student Assessment
- **UE:** Unión Europea
- **Unesco:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos analizados en cada uno de los países.....	69
Figura 2. Esquema de análisis de los contenidos de la Educación Musical.....	71
Figura 3. Estructura del sistema educativo alemán	83
Figura 4. Estructura del sistema educativo obligatorio de Nordrhein-Westfalen.....	85
Figura 5. Contenidos musicales en la educación primaria de Alemania (NRW)	92
Figura 6. Contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW)	102
Figura 7. Contenidos musicales en la Gesamtschule y Realschule de Alemania (NRW).....	108
Figura 8. Contenidos Educación Musical en el Gymnasium (G8) de Nordrhein-Westfalen	113
Figura 9. Contenidos Educación Musical en el Gymnasium (G9) de Nordrhein-Westfalen	120
Figura 10. Distribución de contenidos en la Sekundarstufe I de Alemania (NRW)	120
Figura 11. Contenidos Educación Musical en Sekundarstufe II de Nordrhein-Westfalen.....	133
Figura 12. Estructura del sistema educativo austríaco	141
Figura 13. Contenidos Educación Musical en la educación primaria de Austria	148
Figura 14. Contenidos Educación Musical en la educación secundaria en Austria.....	156
Figura 15. Estructura del sistema educativo neerlandés	165
Figura 16. Contenidos de la Educación Musical en la educación primaria en los Países Bajos	177

Figura 17. Contenidos de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria en los Países Bajos	181
Figura 18. Estructura del sistema educativo inglés	189
Figura 19. Contenidos Educación Musical en la educación primaria en Inglaterra.....	192
Figura 20. Contenidos Educación Musical en la educación secundaria en Inglaterra (Key Stage 3)	196
Figura 21. Estructura del sistema educativo español.....	206
Figura 22. Contenidos Educación Musical en la Educación Primaria en España	210
Figura 23. Contenidos Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria en España.....	220
Figura 24. Organización educativa de los países analizados.....	227
Figura 25. Formación inicial de los docentes que pueden impartir música en la educación primaria	232
Figura 26. Contenidos Educación Musical en primaria	234
Figura 27. Número de sesiones y horas semanales en la educación primaria.....	237
Figura 28. Formación inicial de los docentes que pueden impartir música en la educación secundaria	242
Figura 29. Contenidos Educación Musical en secundaria	246
Figura 30. Número de sesiones y horas semanales en la educación secundaria	249
Figura 31. Comparación de la Formación Inicial Docente entre la educación primaria y la secundaria.....	257
Figura 32. Comparación de los contenidos entre la educación primaria y la secundaria	259

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques curriculares.....	58
Tabla 2. Profesionales y entidades consultados en esta investigación	65
Tabla 3. Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto alemán	75
Tabla 4. Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Hacer Música	87
Tabla 5. Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Escuchar Música.....	90
Tabla 6. Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Aplicar Música	91
Tabla 7. Horas semanales de Educación Artística en la Sekundarstufe I de Nordrhein-Westfalen	94
Tabla 8. Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 5/6	96
Tabla 9. Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 7/8	98
Tabla 10. Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 9/10	100
Tabla 11. Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 5/6	103
Tabla 12. Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 7-10	105
Tabla 13. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G8) de Alemania (NRW) cursos 5/6	109
Tabla 14. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G8) de Alemania (NRW) cursos 7-9	111
Tabla 15. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 5/6	114

Tabla 16. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 7/10	117
Tabla 17. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Einführungsphase.....	124
Tabla 18. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Grundkurs (Qualifikationphase).....	127
Tabla 19. Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Leistungskurs (Qualifikationphase)	130
Tabla 20. Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto austríaco.....	134
Tabla 21. Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico I en Austria (Cursos 1.º y 2.º).....	143
Tabla 22. Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico II en Austria (Cursos 3.º y 4.º).....	145
Tabla 23. Material didáctico de la Educación Musical en los primeros años de la Lower Secondary (Allgemein bildende Höhere Schule y Neue Mittelschule) (Cursos 1.º y 2.º).....	150
Tabla 24. Material didáctico de la Educación Musical en los últimos años de la Lower Secondary (Allgemein bildende Höhere Schule y Neue Mittelschule) (Cursos 3.º y 4.º).....	152
Tabla 25. Contenidos y Material didáctico de la Educación Musical en los primeros años de la Allgemein bildende Höhere Schule (Cursos 1.º y 2.º).....	154
Tabla 26. Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto neerlandés.....	157
Tabla 27. Objetivos de la Educación Artística en la educación primaria de los Países Bajos	167
Tabla 28. Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoel 54 en la educación primaria de los Países Bajos.....	168
Tabla 29. Objetivos secundarios de Educación Artística a partir del Kerndoel 55 en la educación primaria de los Países Bajos.....	174

Tabla 30. Objetivos secundarios de Educación Artística a partir del Kerndoel 56 en la educación primaria de los Países Bajos	175
Tabla 31. Objetivos de la Educación Artística en la primera fase de la educación secundaria de los Países Bajos	178
Tabla 32. Competencias de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria de los Países Bajos	180
Tabla 33. Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto británico	183
Tabla 34. Objetivos de la educación obligatoria y Attainment targets de la Educación Musical en la educación primaria en Inglaterra	191
Tabla 35. Objetivos de la educación obligatoria y Attainment targets de la Educación Musical en la educación secundaria en Inglaterra.....	195
Tabla 36. Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto español	197
Tabla 37. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en la Educación Primaria en España	209
Tabla 38. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 1.º ciclo de la ESO en España	213
Tabla 39. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 2.º ciclo de la ESO en España.....	217
Tabla 40. Yuxtaposición de indicadores socioeconómicos y educativos	224
Tabla 41. Elementos que configuran el currículo musical en la educación primaria	233
Tabla 42. Elementos que configuran el currículo musical en la educación secundaria.....	243
Tabla 43. Comparación de la capacitación docente entre la educación primaria y la secundaria	258
Tabla 44. Cálculos Figura 5. Ponderación de contenidos en la educación primaria en NRW.....	303

Tabla 45. Cálculos Figura 6. Ponderación de contenidos en la Hauptschule de NRW	304
Tabla 46. Cálculos Figura 7. Ponderación de contenidos de la Gesamtschule y la Realschule	304
Tabla 47. Cálculos Figura 8. Ponderación de contenidos del Gymnasium (G8)	305
Tabla 48. Cálculos Figura 9. Ponderación de contenidos del Gymnasium (G9)	305
Tabla 49. Porcentajes y medias de los contenidos de la Sekundarstufe I de Alemania (NRW).....	306
Tabla 50. Cálculos Figura 11. Ponderación de contenidos del Gymnasiale Oberstufe (NRW)	306
Tabla 51. Cálculos Figura 13. Suma de contenidos en la educación primaria de Austria.....	307
Tabla 52. Cálculos Figura 11. Ponderación de contenidos de la educación secundaria obligatoria de Austria	308
Tabla 53. Cálculos Figura 16. Ponderación de contenidos de la educación primaria en los Países Bajos	309
Tabla 54. Cálculos Figura 17. Suma de contenidos de la educación secundaria en los Países Bajos	310
Tabla 55. Cálculos Figura 19. Ponderación de contenidos en la educación primaria de Inglaterra	311
Tabla 56. Cálculos Figura 20. Suma de contenidos en la educación secundaria de Inglaterra.....	311
Tabla 57. Cálculos Figura 22. Suma de contenidos en la Educación Primaria de España	312
Tabla 58. Cálculos Figura 23. Suma de contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria de España	312

RESUMEN / ABSTRACT / RESUM

RESUMEN

La educación obligatoria de cada país debería desarrollar al máximo todas las capacidades de las nuevas generaciones. No obstante, en los últimos años, las tendencias internacionales apuntan que una «buena educación» es la que se centra, prioritariamente, en la adquisición de competencias que garanticen la empleabilidad. Asimismo, los sistemas educativos están reduciendo o eliminando las asignaturas de artes y humanidades. Al dejar fuera de la educación obligatoria estas asignaturas se incrementan las desigualdades sociales, puesto que son estas las que aportan una mayor cohesión a la sociedad. Además, si estas asignaturas se excluyen de la educación obligatoria, quedarán relegadas a aquellas familias que se las puedan permitir.

En el contexto español, estas tendencias internacionales han tenido una gran repercusión. Así, por ejemplo, con el último cambio legislativo, la Educación Musical dejó de ser obligatoria. El principal objetivo de la presente tesis doctoral es el de comprobar si en otros países europeos, en los que la música tiene una gran presencia cultural, las tendencias internacionales han tenido un impacto tan elevado como en el caso español. El otro objetivo corresponde con recoger aquellos elementos de otros países que son interesantes para ser incorporados en España con el fin de mejorar la asignatura de Educación Musical.

Para llevar a cabo los objetivos marcados en la presente tesis doctoral se ha elaborado un estudio comparado sobre la Educación Musical en los países de Alemania (Renania del Norte-Westfalia), Austria, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra) y España. Para ello, se han utilizado las diferentes legislaciones educativas, currículos y la formación inicial de los docentes para cada país y etapa. Además, también se han realizado consultas a entidades e investigadores expertos en la materia de cada uno de los países analizados.

Las conclusiones del estudio nos muestran cómo la presencia de la Educación Musical, en los diferentes territorios europeos analizados, está más influenciada por el peso de la tradición musical de cada país que por las tendencias educativas internacionales. En este sentido, se ha comprobado que Alemania (NRW) y Austria son los países en los que más presente está la Educación Musical. Respecto al sistema educativo español, es imprescindible que la asignatura de Música vuelva a ser obligatoria, ya que es el único país que no la contempla. No obstante, cabe destacar que dentro del contexto español existen aspectos interesantes. Entre otros, podemos destacar que la distribución del currículo de música es similar al de Austria, y que respecto a la formación inicial del profesorado de educación primaria esta es semiespecialista, a diferencia de Austria, Inglaterra y los Países Bajos.

ABSTRACT

Compulsory education in each country should develop all the abilities of new generations to their full extent. However, in recent years, international trends indicate that a «good education» is one that focuses, primarily, on the acquisition of skills that guarantee employability. In addition, education systems are reducing or eliminating arts and humanities subjects. Excluding these subjects from compulsory education increases social inequalities, as these are the subjects that bring greater cohesion to society. Furthermore, if these subjects are removed from compulsory education, they will be relegated to those families that can afford them.

In the Spanish context, these international trends have had a great impact; for example, following the most recent legislative change, Music Education is no longer compulsory. The main objective of this doctoral thesis is to verify whether these tendencies have had as great an impact in other European countries (where music has a strong cultural presence), as they have had in Spain. The other objective is to gather interesting elements from other countries to incorporate into the Spanish education system, with the aim of improving the subject of Music Education.

In order to fulfil the objectives set out in this doctoral thesis, a comparative study has been carried out on Music Education in Germany (North Rhine-Westphalia; NRW), Austria, the Netherlands, the United Kingdom (England) and Spain. For this purpose, the different education legislation, curricula and initial teacher training for each country and stage have been used. Moreover, consultations have also been carried out with entities and researchers who are experts in the field in each of the countries analysed.

The conclusions of the study show that the availability of Music Education, in the different European countries analysed, is more

influenced by the weight of the musical tradition of each country than by international educational trends. Thus, it has been verified that Germany (NRW) and Austria are the countries in which Music Education is most widely available. With regard to the Spanish education system, it is essential that the subject of music is made compulsory again, as it is the only country which does not include it. However, it is important to highlight interesting aspects in the context of the Spanish education system, such as the distribution of the music curriculum which is similar to that of Austria, and the initial teacher training for primary education, which is semi-specialist, unlike Austria, England and the Netherlands.

RESUM

L'educació obligatòria de cada país deuria desenvolupar al màxim totes les capacitats de les noves generacions. No obstant això, en els últims anys, les tendències internacionals apunten que una «bona educació» és la que se centra, prioritàriament, en l'adquisició de competències que garantisquen l'ocupació. Així, els sistemes educatius acaben reduint o eliminant les assignatures d'arts i humanitats. Al deixar fora de l'educació obligatòria aquestes assignatures s'incrementen les desigualtats socials, posat que són aquestes les que aporten una major cohesió a la societat. A més, si aquestes assignatures s'exclouen de l'educació obligatòria quedaran relegades a aquelles famílies que se les puguin permetre.

Al context espanyol, aquestes tendències internacionals han tingut una gran repercussió. Així, per exemple, amb l'últim canvi legislatiu, l'Educació Musical deixà de ser obligatòria. El principal objectiu de la present tesi doctoral és el de comprovar si en altres països europeus, en els que la música té una gran presència cultural, les tendències internacionals han tingut un impacte tan elevat com en el cas espanyol. L'altre objectiu correspon amb recollir aquells elements d'altres països que són interessants per a ser incorporats a Espanya amb la finalitat de millorar l'assignatura d'Educació Musical.

Per portar a terme els objectius marcats en la present tesi doctoral s'ha realitzat un estudi comparat sobre l'Educació Musical en els països d'Alemanya (Rin del Nord-Westfàlia), Àustria, Països Baixos, Regne Unit (Anglaterra) i Espanya. Per a aquest propòsit, s'han utilitzat les diferents legislacions educatives, currículums, i la formació inicial dels docents per a cada país i etapa. A més, també s'han fet consultes a entitats i investigadors experts en la matèria de cadascun dels països analitzats.

Les conclusions de l'estudi ens mostren com la presència de l'Educació Musical, en els diferents territoris europeus analitzats, està

més influenciada pel pes de la tradició musical de cada país que per les tendències educatives internacionals. En aquest sentit, s'ha comprovat que Alemanya (NRW) i Àustria són els països en els que més present està l'Educació Musical. Respecte al sistema educatiu espanyol, és imprescindible que l'assignatura de Música torne a ser obligatòria, ja que és l'únic país que no la contempla. No obstant això, cal destacar que dins del context espanyol existeixen aspectes interessants. Entre d'altres, podem destacar que la distribució del currículum de música és similar al d'Àustria, i que respecte a la formació inicial del professorat d'educació primària aquesta és semiespecialista, a diferència d'Àustria, Anglaterra i els Països Baixos.

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos actuales se muestran en continua adaptación con la finalidad de proporcionar a los ciudadanos de cada país una educación apropiada al futuro de las nuevas generaciones. No obstante, en la mayoría de los casos, la educación se centra únicamente en desarrollar solo aquellos conocimientos y competencias que puedan generar más rentabilidad económica. Un excelente ejemplo de ello lo encontramos en el posicionamiento de la Comisión de la Unión Europea en la estrategia *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (Comisión Europea, 2012):

La inversión en educación y formación a fin de desarrollar las aptitudes de los ciudadanos es fundamental para impulsar el crecimiento y la competitividad: las aptitudes son determinantes para que Europa sea capaz de potenciar su productividad. A largo plazo, pueden generar innovación y crecimiento, valorizar la producción, estimular la concentración de aptitudes de más alto nivel en la UE y configurar el futuro mercado de trabajo. (p.2)

En el mismo documento encontramos definida como una prioridad para los Estados miembros: «Potenciar la oferta de aptitudes transversales que aumentan la empleabilidad, como la iniciativa emprendedora, las aptitudes digitales y los idiomas» (Comisión Europea, 2012, p.17). De este modo, se dejan de lado aspectos tan importantes como la educación de los sentimientos y las emociones. Nussbaum sintetiza críticamente esa esfera cuando escribe que:

A ojos de muchos administradores (y padres y estudiantes), parece demasiado costoso permitirse el aparentemente

inútil lujo de aprender para el enriquecimiento de la vida. Muchas instituciones que se llaman a sí mismas escuelas de artes liberales se han abocado cada vez más a los estudios vocacionales, reduciendo los requerimientos de estudios en humanidades y recortando el plantel de académicos en el área humanista. (2005, p.323)

En contraposición a estas tendencias economicistas de la educación se han desarrollado también otros enfoques que pretenden que los estudiantes de la educación obligatoria desarrollen todas sus aptitudes. Así, la Unesco (2015) argumenta que:

No cabe la menor duda de que las funciones económicas de la educación son importantes, pero hay que sobrepasar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo. La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. (p.37)

La búsqueda del desarrollo total de la personalidad, «es una tradición que en nuestro ámbito se conoce como Educación Integral, pero que últimamente, y en especial en países anglófonos, se viene conociendo como Educación Holística» (Yus Ramos, 2001, p.16). Esta se puede definir como un enfoque de la pedagogía que consigue satisfacer las necesidades de todos los tipos de estudiantes, ser una fuente de satisfacción y gratificación para los maestros y, además, preparar a los futuros ciudadanos para atender y preocuparse por los demás, por sus comunidades y por el planeta (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi y Liaghatdar, 2012).

Siguiendo esta definición de Educación Integral u Holística está claro que se hace complicado conseguir este tipo de sociedad solo con currículos escolares que centran únicamente sus esfuerzos en materias como las ciencias, las matemáticas y las lenguas. Materias que, casualmente, son coincidentes con las evaluadas por las pruebas PISA. Si bien, la única intención de estas pruebas es medir el rendimiento de

los estudiantes en estas materias y no en otras, el resultado es que la OCDE y PISA están orientando la opinión pública y la de los políticos para que ignoren la importancia y la necesidad del resto de materias (Chrystosomou, 2015).

Es cierto que los planteamientos de John Dewey muestran relación con los recogidos por las instituciones internacionales de acuerdo con el concepto de competencia y que este ha sido utilizado en la implantación de las pruebas estandarizadas. No obstante, existe una gran diferencia, y es que «la escuela para Dewey fue ante todo un laboratorio en el que los alumnos debían desarrollar los hábitos de participación en una vida democrática» (Jover y García Fernández, 2015, p.41). Es decir, el pragmatismo para Dewey debía estar al servicio de la democracia y no al de la economía.

La presente tesis doctoral pretende poner en valor en el currículo escolar asignaturas que durante el proceso educativo ayuden a formar personas que consigan desarrollar al máximo sus capacidades en el sentido más amplio posible; y no solo centrarse en aquellas capacidades que vienen siendo evaluadas con pruebas estandarizadas. De todas aquellas materias que se sienten minusvaloradas dentro del currículo en nuestro trabajo se aborda la Educación Musical.

1.1. Justificación de la investigación

La música siempre ha formado parte de mi vida, ya con 7 años empecé mis estudios de trompeta en la banda de música de mi municipio. Desde entonces hasta la actualidad sigo en activo como trompetista una vez terminados los Estudios Superiores de Música. Además, de forma simultánea a los estudios musicales también realicé la diplomatura de Magisterio.

Durante mi formación académica comencé a impartir clases de trompeta en diversas agrupaciones musicales, adquiriendo una gran experiencia en la docencia musical. Finalizados los estudios dejé la docencia No Formal y me introduje en la Formal como maestro de Educación Musical y Primaria en la Red de Colegios Públicos de la Generalitat de Catalunya.

Fue este punto de inflexión el que me hizo reflexionar sobre la situación en la que se encontraba la Educación Musical dentro de la educación obligatoria en España. Mi primera sorpresa llegó en el momento en el que tuve que rellenar un boletín de notas, puesto que no existía un lugar específico para colocar las notas de la Educación Musical. Aunque era sabedor de que la Educación Musical no tenía la categoría de área, no me di cuenta de sus implicaciones prácticas hasta ese momento. Cabe destacar que la materia de Educación Musical, junto con la Educación Plástica, conforman el Área de Educación Artística y, por ello, la nota final de esta área constituye la media aritmética de ambas.

De acuerdo con las tendencias internacionales en educación, las competencias se han convertido en uno de los elementos claves que organizan, estructuran y determinan los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo que pretende favorecer una educación integral a todos y cada uno de los discentes en función de sus capacidades, sus aptitudes e intereses, se corresponde perfectamente con una organización curricular flexible que permita la transversalidad entre los diferentes elementos del currículo. Es decir, con una estructura como la que organiza actualmente el área de Educación Artística en el sistema educativo español.

Sin embargo, aunque en el preámbulo de la LOMCE (2013) se promuevan estos sistemas organizados por competencias en los que haya una multidisciplinariedad entre los diferentes contenidos, lo cierto es que la Educación Artística es la única área que está dividida en dos materias. Incluso en contra de esta idea de flexibilizar el currículo, encontramos cómo el área de «Conocimiento del medio natural, social y cultural» que prevalecía desde la LOGSE (1990) como una única asignatura, con la LOMCE esta se divide en dos áreas: «Ciencias de la Naturaleza» y «Ciencias Sociales». De este modo, se observa cómo existe una tendencia de acrecentar cada vez más la separación entre las asignaturas en el sistema educativo español. Junto con esta división, la LOMCE también promulgó que la Educación Artística debía convertirse en una asignatura optativa que podría ser ofertada a elección de las diferentes comunidades autónomas.

Aspectos todos ellos que inducen a un desprestigio de la Educación Musical, puesto que, aunque en muchas ocasiones mantengan las mismas horas lectivas y los mismos contenidos, provocan que la sociedad e incluso algunos docentes de otras materias expresen, abiertamente, que la Educación Musical no debería formar parte del sistema educativo frente a otras materias que deberían tener más peso, ya que son «más importantes».

Con esta situación me planteo qué ocurre en otros países europeos en los que la música culta siempre ha estado muy arraigada en la sociedad. Esta comparación nos permitirá comprobar si esta disminución y minusvaloración de la Educación Musical en España se trata de un hecho aislado o, por el contrario, sigue una tendencia internacional con un alcance más amplio. Además, conocer otras realidades nos podrá aportar soluciones o mejoras a situaciones diversas que se afrontan día a día en la enseñanza de la Educación Musical en cada uno de los países analizados.

1.2. Antecedentes y estado de la cuestión de la Educación Musical

La Educación Musical ha tenido un protagonismo diferente en cada una de las épocas históricas. Mientras en unas épocas se la consideraba muy importante, en otras, sin embargo, la reducían a su mínima expresión. A continuación, se presenta de manera breve un recorrido histórico en el que se muestra la evolución de la Educación Musical desde la Antigüedad hasta la actualidad. Dentro de este análisis histórico también se ha tenido en cuenta otro aspecto muy importante, y es que la Educación Musical, por su propia naturaleza, puede abordarse desde dos perspectivas: la música a nivel teórico y la música a nivel práctico.

Los inicios de la Educación Musical en la cultura occidental se remontan al mundo clásico de la Antigua Grecia. Este fue uno de los períodos de la historia en los que la Educación Musical tuvo una gran presencia, debido al gran prestigio de la música en la sociedad. No obstante, el término griego *mousiké* era más amplio que el término actual de música, ya que incluía la música, la poesía y la danza (Sarget Ros, 2000). Solo «después de la segunda mitad del siglo V a. C., los componentes artísticos se separaron en ocasiones, aunque con menos frecuencia y menos de los que uno podría pensar» (Stamou, 2002, p.3).

El valor de la Educación Musical en la Antigua Grecia recaía en que los filósofos griegos defendían su importancia como un medio para establecer una vinculación entre lo terrenal y lo espiritual, atribuyéndole virtudes únicas (Sarget Ros, 2000). «Desde el siglo VI a. de C., Pitágoras y sus discípulos Euclides, Eratóstenes y Ptolomeo, entre otros, concibieron la escala musical como un elemento estructural dentro del cosmos» (López Ortiz, 2007, p.34). En la Antigua Grecia la Educación Musical se abordaba en todo su conjunto, desde una perspectiva teórica llevada a cabo por los grandes filósofos de esta época como los pitagóricos con la armonía de las esferas; y desde una perspectiva práctica que enseñaba a hacer música a las clases aristocráticas.

Con la expansión del Helenismo, la música, el canto y la danza despertaron cierto interés en la civilización romana. Sin embargo, este fue efímero, ya que la música y la danza pronto se definieron como artes deshonestas e impúdicas relegadas a las mujeres, actores y músicos ambulantes.

Las artes musicales fueron integradas a la cultura como uno de los elementos necesarios del lujo y de la vida elegante, pero más bien a título de espectáculo que de arte vocacional. Desde esa época la música y la danza tienden a ser, si no del todo abandonadas, por lo menos descuidadas en la educación liberal; de hecho, nunca se las excluyó formalmente de esta. (Marrou, 1985, p.321)

Arístides Quintiliano preocupado por la poca valoración de la música, pese a que estaba presente en todas las actividades de la vida, reflexionó sobre este aspecto en su tratado *De musica libri tres*, atribuyendo esta poca consideración al desconocimiento de sus coetáneos (Valles del Pozo, 2009). No obstante, aunque la civilización romana no favoreció la Educación Musical, hubo algunos pensadores interesados en recopilar la teoría musical de su época como Boecio en el tratado *De institutione musica* (López Ortiz, 2007).

Con el declive del Imperio Romano surgió una nueva forma socioeconómica de organización, la denominada Edad Media. Este hecho produjo una readaptación de la cultura griega en muchos

aspectos incluyendo también su concepción educativa. Es por ello que los medievales consideraron oportuno recuperar los contenidos de las artes liberales de la antigua *enkiklios paideia* pero dividiéndolos en dos niveles: el *Trivium* y el *Quadrivium*. La puesta en valor de la herencia griega transmitida por las corrientes neoplatónicas fue un elemento muy importante para la música (Valles del Pozo, 2009). Muestra de esta importancia fue su inclusión dentro del *Quadrivium*, la cual integraba las asignaturas de música, aritmética, geometría y astronomía (Negrín-Fajardo y Vergara-Ciordia, 2014).

«Durante la Edad Media la música es ingrediente esencial de la formación desarrollada en las escuelas de los monasterios cristianos, de rasgos enciclopédicos. La música teórica sigue manteniendo un estatus más alto respecto a la música práctica.» (Jorquera Jaramillo, 2006, pp.69-70). En esta misma línea de teórica musical Alfonso X creó en 1254 la primera cátedra de música en Salamanca, la cual motivó la creación de cátedras análogas en diversos lugares de Europa, llegando a otorgar titulaciones musicales que autorizaban para la enseñanza de la música (Jorquera Jaramillo, 2006).

Después de la Edad Media encontramos el Renacimiento, etapa histórica en la cual el Humanismo renacentista fue una de las corrientes más importantes que consiguió reorientar los principios educativos musicales de la época anterior. «Resurgió el ideal educativo griego que buscaba el desarrollo integral del hombre y en el proceso de formación del hombre renacentista la música ocupaba una vez más un lugar de consideración» (Valles del Pozo, 2009, p.224). Si bien, la educación de esta época únicamente estaba destinada a las clases pudientes y se impartía en diferentes grados en función de la posición social que ocuparan (Negrín-Fajardo y Vergara-Ciordia, 2014).

En los siglos posteriores se produjeron numerosos cambios políticos, económicos, sociales y culturales que no fueron ajenos a la Educación Musical. En referencia a las ideas de la Ilustración en el siglo XVIII se puede observar que con:

La aparición de la idea de una educación universal, a la música se le asigna valor formativo y cambia el modelo de

enseñanza-aprendizaje: anteriormente las clases se impartían individualmente, mientras a partir de este momento se plantea la necesidad de enseñar música en grupos. (Jorquera Jaramillo, 2006, p.71)

La necesidad de enseñar música en grupos pretendía cambiar la concepción elitista que existía de que la música solo debía ser para las clases aristocráticas. En los siglos XIX y XX junto a esta idea de la educación universal se unen nuevas teorías educativas que reclaman una enseñanza más activa e individualizada promovida por la Escuela Nueva. Valles del Pozo afirma que «en este clima de renovación pedagógica se desarrolló un amplio movimiento de creación de sistemas de educación musical especialmente diseñados para la educación general: los métodos de Dalcroze, Ward, Kodály, Willems, Orff, Martenot» (2009, p.227). En este mismo documento, unas líneas más abajo, se muestra que «la puesta en práctica de estos métodos de pedagogía musical contribuyó a que la educación a través de la música se hiciese realidad en muchos países y haya continuado durante generaciones» (p.228).

Tal y como se puede observar, a lo largo de los siglos la Educación Musical siempre ha estado influenciada por las diferentes corrientes que han ido guiando el desarrollo y la evolución de la educación. En este sentido, vemos que durante mucho tiempo únicamente las clases más pudientes han tenido acceso a la Educación Musical. No obstante, con la introducción de la educación universal se abrió una oportunidad de democratizar el acceso a la música. Si bien, al igual que para la educación en general, para la Educación Musical también surgieron amplios debates sobre qué elementos musicales debían ser enseñados para todos los estudiantes de la educación básica.

En referencia a la actitud que ha tomado la Educación Musical respecto a su posición más teórica o práctica, cabe destacar que, desde el siglo XVIII, Rousseau ya propuso que la educación musical debía estar relacionada con el aprendizaje de la lectoescritura (Rousseau, 2007; Introducción, traducción y notas por A. Ferrer y M. Hamerlinck). Este ha sido sin duda el elemento principal que ha sido enseñado en la Educación Musical durante los últimos siglos, incluso los métodos

citados en el párrafo anterior, aunque estaban alineados con la Escuela Nueva, no eran sino, metodologías para el aprendizaje de la lectoescritura musical (Jorquera Jaramillo, 2004 y 2006).

Actualmente, parece que existe un cambio de tendencia, puesto que, dentro de la educación obligatoria, la lectoescritura ya no es considerada una parte fundamental del aprendizaje musical, sino que se da más prioridad a otros elementos como la improvisación, la creatividad, la experimentación sonora... Dejando el lenguaje musical para aquellos que quieran iniciarse en la música a nivel profesional, y en búsqueda de una Educación Musical más activa en línea con las premisas educativas de la Escuela Nueva. Son muchas las implicaciones que puede tener el incluir o no el lenguaje musical en la educación obligatoria; la presente tesis doctoral también nos ayudará a entender cómo se desarrolla la Educación Musical en este momento en cada uno de los países seleccionados para el estudio.

1.3. Enunciado de la hipótesis de trabajo

La Educación Musical ha variado su valor y presencia en la enseñanza en función de las épocas por las que ha pasado la humanidad a lo largo de la historia. En la actualidad los sistemas educativos están sometidos a rápidos y convulsos cambios derivados de los nuevos paradigmas políticos. Paradigmas que en ningún caso son ajenos a las premisas que actualmente modelan el mundo educativo: la búsqueda inmediata de «soluciones» y la importancia que se le otorga a las pruebas diagnósticas como PISA diseñadas por organismos puramente económicos como la OCDE.

Estos dos factores llevan a los sistemas educativos a modificarse con el fin de aumentar su rentabilidad económica y la empleabilidad de los egresados. Surge así, un nuevo modelo educativo en el que las asignaturas de humanidades como la Educación Musical quedan en un segundo plano (Ruiz y García Álvarez, 2016). Dentro de este contexto la hipótesis que se plantea es la siguiente:

La Educación Musical en España ha perdido protagonismo en los últimos años debido al aumento de las áreas de ciencias, matemáticas

y lengua. Es decir, el sistema educativo español ha sucumbido a las presiones economicistas de la educación que relegan el disfrute de las humanidades a aquellos que estén interesados y se lo puedan permitir. No obstante, la premisa inicial es que los países europeos elegidos para la comparación, debido al fuerte predominio de la cultura musical en su sociedad, mantengan un gran estatus de la Educación Musical dentro de sus respectivos sistemas educativos. Lógicamente, aquellas sociedades que valoren la Música y trasladen esa valoración a los currículos se preocuparán también de la adecuada formación de sus profesores.

1.4. Objetivos

Los objetivos planteados para la presente tesis doctoral son:

- Comparar las diversas características de los diferentes sistemas educativos con la cultura musical existente de cada uno de los países.
- Comparar los diferentes sistemas educativos en relación con la presencia y contenido de la Educación Musical dentro de la educación obligatoria, así como la formación inicial de los docentes de música.
- Analizar cuáles de las características de la Educación Musical de los países europeos estudiados, con el fin de solucionar un problema o mejorar una situación, serían extrapolables a España.

1.5. Diseño metodológico

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, en el presente estudio se aplica una metodología comparada. Esta nos permite conocer de forma exhaustiva las realidades de cada una de las unidades de comparación, para después poder realizar una comparación con la garantía de que no se produzca ningún tipo de sesgo que condicione o tergiverse los resultados de esta investigación. Según Esteve Faubel (2019),

La educación musical aunque ha perdido importancia curricular en muchos países, dada la tendencia a buscar una

supuesta eficacia en el sistema educativo sin que ello signifique necesariamente calidad, necesita del enfoque comparatista pues el trabajo colaborativo en los ámbitos nacional e internacional contribuirá a conocer, aportar y analizar las estrategias puestas en práctica tanto en España como en otros países con el fin de establecer una correcta toma de decisiones docentes para la mejora del sistema educativo y, en concreto, de la educación musical en el sistema obligatorio de enseñanza. (p.55)

Dentro de esta metodología utilizaremos la propia de la educación comparada. Para ello, realizaremos una adaptación del método de acuerdo con las necesidades, partiendo de los modelos propuestos por Bereday (1968), García Garrido (1996) y Phillips y Schweisfurth (2014). Cabe destacar que en los últimos años se ha producido un aumento de los estudios de educación comparada dentro del ámbito de la Educación Musical, por lo que algunos autores han propuesto denominarla Educación Comparada Musical (*Comparative Music Education*, en inglés). El pionero en utilizar esta metodología fue el Dr. Arnold Bentley en 1968 cuando realizaba estudios que abarcaban elementos de educación comparada y de metodología para la investigación experimental de la percepción del fenómeno sonoro (Frega, 1997).

Es cierto que actualmente la Educación Comparada Musical no es completamente aceptada como un campo explícito de investigación (Kertz-Welzel, 2008). No obstante, es necesario prestar atención a las publicaciones que están empleando esta nueva terminología metodológica.

En la presente tesis doctoral se utiliza la metodología convencional y específica de la Educación Comparada, esto nos permitirá la integración de los avances y descubrimientos tanto de la Educación Comparada como de la Educación Comparada Musical. Empero, se hace todavía muy complicado fragmentar dos campos de estudio tan próximos. Así, del mismo modo que la Educación Comparada, la Educación Comparada Musical «plantea algunas preguntas acerca de cómo, aquellas ideas encontradas en una situación dada pueden ser adoptadas y aplicadas exitosamente en otra situación, y cómo se

pueden hacer las comparaciones para que las conclusiones alcanzadas sean confiables y válidas» (Lepherd, 1993, p.19).

En consecuencia, es necesario que exista reciprocidad entre todos estudios que utilicen una metodología similar. Por tanto, lejos de crear una división o matización entre ambas nomenclaturas, en el presente estudio se integrarán indistintamente todas las investigaciones que abarquen un contenido de interés al avance y mejora de la calidad de esta investigación.

Una vez aclaradas estas cuestiones previas, a continuación, se expondrán las fases del método que aplicaremos en esta tesis doctoral. Tal y como se ha indicado al inicio de este apartado, este método se organizará en diferentes fases adaptadas a las propuestas metodológicas de Bereday (1968), García Garrido (1996) y Phillips y Schweisfurth (2014):

- *Fase descriptiva.* Este apartado consiste en recoger y seleccionar la información adecuada para realizar el estudio. Las informaciones se extraerán de fuentes primarias, secundarias y auxiliares. Debido al gran volumen de información que se recoge para cada una de las unidades de comparación uno de los elementos más importantes de esta fase es conseguir presentar la información de una manera estructurada, clara y concisa. De este modo, se facilitará la comprensión y se evitarán posibles errores en las siguientes fases, derivadas de esta.
- *Fase interpretativa.* Recogida y estructurada la información en el apartado anterior, en la presente fase se explicarán todos aquellos elementos que condicionan la información y ayudan a comprender algunos aspectos que no se entenderían sin su contexto.
- *Fase de yuxtaposición.* En esta sección se coloca la información de manera que permita cotejar el mismo elemento en todos los países analizados de una manera rápida y sencilla.
- *Fase comparativa.* En esta última fase del método se realiza la comparación a partir de la información preparada en la fase anterior de yuxtaposición.

Finalmente, después de completar las diferentes fases del método, se exponen las conclusiones. Además, también se incluyen recomendaciones y sugerencias que permitan mejorar la Educación Musical en los diferentes sistemas educativos, haciendo especial referencia al caso español.

Todo este estudio se realiza a través de una triangulación de fuentes. Utilizando la legislación de cada país, la revisión bibliográfica de publicaciones relacionadas con este estudio y la información extraída de la consulta personal a los diferentes responsables de la *European Association for Music in Schools*, a los ministerios de educación y a otras asociaciones de expertos para cada uno de los países analizados.

1.6. Justificación de las unidades de comparación

Uno de los pasos más importantes para conseguir los objetivos planteados es establecer de forma apropiada las unidades de comparación. Existe una gran variedad, puesto que estas pueden corresponderse, entre otros, con lugares, tiempos, culturas, valores, raza, clase social, género, políticas, sistemas educativos, currículos, innovaciones pedagógicas, maneras de aprender y logros educativos (Phillips y Schweisfurth, 2014).

Tal y como se puede observar en el título de esta tesis doctoral de todas estas posibles unidades de comparación las que más se aproximan son la comparación de lugares, sistemas y currículos. Y de todas ellas, la comparación de currículos educativos es la más adecuada. Pues no se pretende abarcar todo el sistema educativo y la situación geográfica de cada país, aunque condiciona no determina estrictamente la presencia de la Educación Musical dentro de cada sistema educativo. «Sin embargo, incluso estos dominios alternativos están vinculados de manera inextricable a uno o más lugares. En este sentido, examinar las entidades geográficas como focos de investigación comparativa es un paso esencial para el estudio comparativo de la educación» (Manzon, 2014, p.97). Y es por ello por lo que, siguiendo esta premisa, antes de analizar cada uno de los países se muestra una contextualización de estos.

Según Adamson y Morris (2014) la comparación de currículos se puede agrupar en tres perspectivas: evaluativa, interpretativa y crítica. Y de estas tres, es la perspectiva interpretativa la que mejor se adapta a nuestro propósito. Según ellos, su objetivo principal es proporcionar una mejor comprensión de los enfoques pedagógicos y cómo ellos reflejan las culturas de esas sociedades. No obstante, es obvio que este estudio también nos ayudará a identificar específicamente los problemas relacionados con nuestro país.

Las unidades de comparación del presente estudio se corresponden con una selección de países europeos que disponen de una larga tradición musical. Tradición musical que se recoge brevemente, en un apartado destinado a ello, dentro del estudio de cada país. Así, en este caso los países analizados son Alemania, Austria, Países Bajos y Reino Unido. Junto a estos países hemos añadido España como país de referencia en el estudio. Si bien, es necesario clarificar que, debido a la compleja organización política y territorial de Alemania y Reino Unido, el análisis de estos países no contemplará todos sus Estados, sino que únicamente se analizará el Estado de Nordrhein-Westfalen (NRW) para Alemania, e Inglaterra para el Reino Unido.

Para el caso alemán se podrían haber contemplado muchas posibilidades, no obstante, el hecho de que este territorio conforma una parte representativa de Alemania y que en sus tierras naciera Ludwig van Beethoven han condicionado esta elección. En el caso inglés, no cabe duda de que Inglaterra (ENG), y en concreto la ciudad de Londres, ha jugado y juega un papel decisivo en la historia de la música occidental tal y como se puede comprobar en el apartado: «3.4.2 Origen y evolución de la música en Reino Unido (Inglaterra)».

La justificación de los países seleccionados, aunque recae principalmente en el desarrollo histórico de la música en cada territorio, también viene apoyada por los ránquines mundiales que catalogan cuáles son las principales orquestas sinfónicas del mundo. Entre estas clasificaciones destacamos el estudio de la revista Gramophone (2008) y el de la web Bachtrack (Pullinger,

2015)¹. En este sentido, Alemania es el país que más presencia tiene en estos ránquines, junto con Países Bajos, Austria y Reino Unido. Por contraposición, tenemos España que no aparece en ninguno de estos listados. Asimismo, el hecho de incluir España en la comparación nos permitirá cumplir con uno de los objetivos de este estudio: conocer qué elementos de la Educación Musical de otros países serían útiles para aplicarlos en este.

1.7. Estructura organizativa

Tal y como se puede observar en el índice, la presente tesis doctoral se estructura en 5 capítulos, a saber: Introducción, Fundamentación teórica, Análisis de la Educación Musical en los currículos europeos de la enseñanza obligatoria, Estudio comparado y Conclusiones. Para una mejor comprensión de este estudio, a continuación, se presenta la correlación existente entre las fases del método comparado y los bloques de contenido en los que se estructura la tesis doctoral.

Las dos primeras fases del método comparado: la fase descriptiva e interpretativa, se encuentran dentro del Capítulo III. Estas dos fases se deben realizar de forma individual en cada una de las unidades de comparación, es por ello por lo que en este capítulo se dedica una sección a cada uno de los países analizados. Finalizadas estas dos primeras fases del método, las dos siguientes las encontramos en el Capítulo IV. Dentro de este capítulo se puede observar cómo se dedica un apartado para la fase de yuxtaposición y otro para la de comparación. Finalmente, en el Capítulo V se presentan las conclusiones derivadas del estudio comparado. Debido a que esta tesis opta a una mención internacional de doctorado, estas mismas conclusiones también se pueden encontrar traducidas al inglés en el Chapter V.

¹ Los ránquines citados sobre las mejores orquestas del mundo se pueden consultar en los siguientes enlaces:

GRAMOPHONE (2008) The world's greatest orchestras, <https://www.gramophone.co.uk/editorial/the-world%E2%80%99s-greatest-orchestras> (Consultada 20/02/2019)

PULLINGER, M. (2015) Chailly y la Filarmónica de Berlín: la selección de los críticos como Mejor Director y Orquesta del Mundo, https://bachtrack.com/es_ES/worlds-best-orchestra-best-conductor-critics-choice-september-2015 (Consultada 26/02/2019)

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Beneficios de introducir la Educación Musical en el currículo escolar

A finales del siglo pasado, en 1983, Howard Gardner (2016) definió la teoría de las inteligencias múltiples. Esta estaba conformada por: la inteligencia lingüística, la inteligencia musical, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia cinestésico-corporal y las inteligencias personales. Con el paso de los años se han ido incorporando nuevas inteligencias, pero lo cierto es que la inteligencia musical ya fue incorporada desde el primer momento. Además, Gardner aclara que, aunque la música permite la exploración de otros modos de inteligencia y simbolización, «las operaciones medulares de la música no llevan íntimas conexiones con las operaciones medulares en otras áreas y, por tanto, la música merece ser considerada como ámbito intelectual autónomo» (p.107).

Desde la Antigua Grecia, la Educación Musical ha formado parte del currículo, aunque su presencia ha ido variando en cada civilización. Son varias las justificaciones que se han utilizado en cada época para que la música estuviera visible en la educación. Todas ellas se pueden agrupar en dos tipos de argumentos en defensa de la Educación Musical en el currículo. Por un lado, tenemos las corrientes que defienden que la música debería enseñarse por los valores que aporta ella misma y, por otro, los que también justifican la presencia de la música porque ayuda a adquirir competencias de otras áreas de conocimiento. En referencia a los primeros cabe destacar que «son tanto los más poderosos como los más difíciles de articular en una cultura acostumbrada a ser persuadida por la razón científica y el desarrollo tecnológico» (Taylor, 2008, p.37). Y a los segundos,

Si bien es cierto que los argumentos utilitaristas pueden convencer a los políticos del beneficio de la formación musical, en cierto sentido, también se corre el riesgo de retroalimentar el sistema y ratificar la consideración de la música como algo accesorio, o como materia de segundo orden dentro del currículo que no tiene valor en sí misma, sino que vehiculiza otros aprendizajes. No es que no se deban utilizar estos argumentos, pero sin duda, nunca deberían ser los únicos. (Peñalba, 2017, p.116)

A continuación, se presentan diversas experiencias en las que la Educación Musical ayuda de forma interdisciplinar al aprendizaje de otros conocimientos y competencias básicas. Según Gutiérrez Cordero, Cremades Begines, y Perea Díaz (2011) la música tiene un gran potencial interdisciplinar debido a la gran cantidad de modos de expresión y percepción que se producen en el proceso creativo-musical. Además, argumentan que la música, por su carácter ameno, mejora la capacidad de motivación y ayuda en la creación de un aprendizaje significativo a través de la acción y la diversión.

En primer lugar, se muestra el potencial de utilizar la Educación Musical para el aprendizaje de las lenguas. Son muchos los estudios que aportan material didáctico y corroboran la utilidad de estos. Entre ellos destacamos los estudios de Pérez Aldeguer y Leganés Lavall (2012), Fonseca Mora, Ávila López y Gallego Segador (2015) y Degrave (2019). Estos nos muestran cómo la música ayuda en la adquisición de una lengua, a través de la identificación de la prosodia, la organización gramatical de las oraciones (mediante canciones), la mejora de la fonología o incluso en el conocimiento de los distintos usos semánticos.

Siguiendo con el aprendizaje transversal es importante destacar la gran utilidad de la música en el aprendizaje de las matemáticas. Incluso ya en la época de Pitágoras diversos estudiosos tuvieron interés por las conexiones existentes entre estas dos materias (Trinick, Ledger, Major y Perger, 2016). Son muchas las referencias encontradas a este respecto, por ejemplo: Liern Carrión (2011) y Hamilton et al. (2018) proponen sencillas actividades didácticas con las que los alumnos pueden aprender de forma fácil, sencilla y divertida, un concepto

tan abstracto como son las fracciones. En la misma línea González-Martín, Pérez-Moreno y Prat (2016) muestran cómo los alumnos pueden aprender a calcular el mínimo común múltiplo a través de las proporciones rítmicas.

Otro de los elementos demostrados es que la Educación Musical puede jugar un papel muy importante en el comportamiento de los alumnos como procedimiento terapéutico, su poder reside en que «la música es un fenómeno muy valorado por los adolescentes» (Chao Fernández, Mato Vázquez y López Pena, 2015, p.20). Es por ello, por lo que puede permitir desde desarrollar el autoconcepto académico (Degé y Schwarzer, 2018) y emocional de los alumnos (Pastor Arnau, Bermell Corral y González Such, 2018), hasta la reducción de las conductas disruptivas de la adolescencia (Chao Fernández et al., 2015).

Aunque está demostrado que los beneficios que proporciona la Educación Musical pueden ser muy amplios, lo cierto es que si no se imparte adecuadamente sus efectos pueden verse atenuados. Seguidamente, se presenta una recopilación de elementos y acciones que según Susan Hallam (2015, p.105) son necesarios para incrementar los beneficios de la Educación Musical:

- el compromiso activo con la creación de música debe comenzar temprano para obtener los mayores beneficios;
- el compromiso debe mantenerse durante un largo período de tiempo para maximizar los beneficios;
- las actividades deben incluir trabajo en grupo;
- las oportunidades de interpretación ante público deben estar disponibles;
- la calidad de la enseñanza debe ser alta;
- el plan de estudios debe tener una base amplia que incluya actividades relacionadas con el tono y el ritmo, el canto, el trabajo instrumental, la composición y la improvisación, y la lectura musical;
- para tener un impacto positivo en los jóvenes descontentos y en situación de riesgo, las actividades musicales deben estar en un género con el que puedan relacionarse.

2.2. La Educación Musical en el currículo de la enseñanza obligatoria

El orden y la proporción en la cual se distribuyen las materias educativas dentro del currículo de la educación obligatoria no es casual. Estas son simplemente un reflejo de cómo las relaciones de poder se articulan dentro de la sociedad (Young, 1971 y 2015). Por ello, dado el discurso global actual sobre educación, es visible que la Educación Musical no es una de las principales prioridades (Horsley, 2017). Aunque no existe un estudio cuantitativo de cuál es la situación de la Educación Musical dentro de la escolaridad obligatoria, sin embargo, Aróstegui (2016) apunta que se observa una tendencia de retroceso global de su presencia. Según él, son cuatro las circunstancias que provocan esta regresión (p.101):

1. Currículos que priorizan las asignaturas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.
2. Excesiva concentración en las medidas cuantitativas cuando la música es difícil de evaluar.
3. Bajo número de recursos disponibles, tiempo y dinero, para la Educación Musical.
4. Defensa equivocada de los educadores musicales, están demasiado centrados en prácticas tradicionales ignorando las exigencias de las reformas políticas y la cultura de los jóvenes estudiantes.

Tal como expone Aróstegui (2016), las tres primeras son consecuencia de la administración, pero la última depende de los educadores musicales. Por tanto, la única forma de cambiar las primeras es aportando argumentos científicos de los beneficios que la música introduce dentro del sistema educativo, para que la administración valore su importancia. Pero donde realmente tenemos los docentes margen de actuación es en la última. Ahí debemos volcar nuestros esfuerzos.

Sin embargo, uno de los grandes problemas que acusan los currículos de Educación Musical es la compleja constitución de este. Existe una disparidad de criterios sobre qué elementos deberían formar parte de la Educación Musical y cuáles no. En muchas ocasiones, culpamos a la

administración, con razón, de que no adapta los planes de estudio de manera adecuada, de que no destina suficientes recursos a la Educación Musical, que prioriza otras materias, pero ¿disponemos de un criterio único sobre qué elementos deberían formar parte del currículo de la Educación Musical?

Algunos demandan un currículo menos ligado al lenguaje musical, el cual piensan que constriñe la libertad artística y, únicamente, debería quedar relegado a los conservatorios y a las escuelas de música. Perspectivas que, en algunas ocasiones, han logrado grandes avances, pero, en otras, un efecto contrario al deseado, reduciendo el currículo «a un mero listado de hechos y conceptos sobre la música, en una visión más propia de la escolástica medieval que de la postmodernidad en que vivimos» (Rusinek, 2004, p.1). Además:

Esta visión resulta particularmente inapropiada en la educación general, porque mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y adolescentes para mantener durante sus vidas una relación activa con la música, la mera transmisión de información verbal favorece una pasividad consumista que sólo interesa a la industria discográfica. (Rusinek, 2004, p.1)

Por otro lado, encontramos aquellas tendencias que sí que consiguen romper con la tradición musical escolar e incorporar elementos que aviven la creatividad en los alumnos. Para ello, se fomenta la creación de composiciones musicales y la improvisación con la voz o con instrumentos musicales. Tal como apunta Lin (2019), los niños son creativos por sí mismos por lo que no es necesario forzarlos, pero es interesante que nuestra tarea desarrolle una pedagogía que respalde y respete al individuo expresivo e inventivo de los jóvenes músicos.

Con el fin de motivar el aprendizaje musical de los alumnos en muchas ocasiones también se incorporan estilos musicales próximos a ellos. No obstante, el hecho de adaptarse a las exigencias de los alumnos puede tener sus riesgos. «Si la responsabilidad del contenido y las actividades de educación musical se deja completamente en manos de los estudiantes, corremos el riesgo de que los estudiantes pierdan, la música y el significado que la música puede tener para las personas»

(Georgii-Hemming y Westvall, 2010, p.31). Es decir, se caería en el error de diseñar un currículo basado en los intereses de los alumnos, que no tendría por qué coincidir con lo que realmente deben aprender para poder entender la música en cada uno de los contextos.

Las combinaciones entre los elementos que pueden conformar el currículo son muchísimas, debido a que todos los elementos abordados en este punto pueden ser introducidos. Para facilitar la comprensión de todo lo que puede incorporar un currículo este se puede organizar en tres enfoques según Aróstegui (2011): enfoque técnico, enfoque práctico y enfoque crítico. Con estos enfoques, a continuación, se presenta una tabla con los elementos que se pueden incorporar dentro de cada tipo de currículo:

Tabla 1
Enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Empieza por un aprendizaje teórico (lenguaje musical)	Sentir y vivir la música antes de racionalizarla.	La educación musical no es una ciencia exacta, positivista y determinista, sino esencialmente ideológica y, en el último extremo, moral.
Concierto didáctico (identificar instrumentos o estructuras musicales)	Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Schafer...	Principal contribución de la música en la escuela: desarrollar la capacidad de juicio autónomo y crítico.

Fuente: Elaboración propia basada en Aróstegui (2011)

Tal y como podemos observar es difícil determinar qué contenidos deberían ser establecidos en un currículo escolar. ¿Deberíamos enseñar teoría para después aplicarla? ¿Comenzar por entender primero los conceptos, y una vez entendidos presentar las teorías que los sustentan? ¿Todos los estilos musicales tienen el mismo valor y calidad y, por tanto, deben formar parte del currículo musical?

Reflexionando sobre cuál debería ser el objeto del currículo de Educación Musical dentro de la escuela, es evidente que todas las posturas son válidas y aceptables. A lo largo de esta tesis doctoral podremos observar por cuál de cada uno de estos enfoques se decantan los currículos de los países analizados.

2.3. Reuniones y documentos internacionales sobre la Educación Musical

En los últimos años se han realizado dos reuniones internacionales sobre la Educación Artística que han permitido establecer relaciones, acuerdos y entendimientos entre las diferentes zonas del planeta. Aunque no es posible encontrar reuniones internacionales que solo aborden la Educación Musical, es interesante apuntar que la música se encuentra englobada dentro de la Educación Artística.

El primer gran evento que se produjo sobre esta materia tuvo lugar en Lisboa (Portugal) en el año 2006 y estuvo organizado por la Unesco. De este acontecimiento se forjó un documento denominado *Hoja de ruta para la Educación Artística* (Unesco, 2006). Según el mismo, «el objetivo es explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI» (p.1).

Gracias a esta primera conferencia mundial se estableció un calendario de trabajo para los años posteriores que culminó con la presentación de *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (Unesco, 2010). Este documento se presentó en la República de Corea el año 2010 como resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística auspiciada por la Unesco. La constitución de esta Agenda se inició un año antes en el 2009 con el diseño de un borrador previo durante una reunión del Comité Consultivo Internacional en la sede de la Unesco. En los meses siguientes continuó el diseño del borrador mediante correos electrónicos, y finalmente, después de las revisiones por parte de los expertos durante la segunda conferencia mundial sobre Educación Artística, el relator general, el profesor Larry O'Farrell, presentó la versión definitiva (Unesco, 2010). Tal como apunta Buck (2010), esta segunda conferencia mundial fue todo un éxito, puesto que permitió construir un aprendizaje compartido y aumentó la confianza para avanzar en una misma dirección.

2.4. Organismos internacionales que promueven la Educación Musical

Anivel internacional solo existe un organismo encargado de gestionar la Educación Musical, la *International Society for Music Education*² (ISME). Si bien es cierto que existen otras organizaciones, estas tienen como objeto principal la promoción de la música en general como la *International Music Council*³ (IMC). En referencia a la asociación ISME cabe destacar que fue «fundada durante la *Conferencia Internacional sobre el Papel y el Lugar de la Música en la Educación de Jóvenes y Adultos*, celebrada en Bruselas, del 29 de junio al 9 de julio de 1953» (McCarthy, 2004, pp.16-17).

Su alcance es mundial puesto que está afiliada a la IMC y a la Unesco y, además, se encuentra en más de 80 países. De acuerdo con la descripción en su página web, son dos las grandes máximas que practica en el desarrollo de todas sus actividades: el respeto a todos los músicos y todas las culturas, y la creencia de que cada individuo tiene derecho a la Educación Musical. Para cumplir estos grandes objetivos la ISME cuenta con dos revistas científicas, una en inglés, la *International Journal of Music Education* (IJME) y, otra en castellano, la *Revista Internacional de Educación Musical* (RIEM), además de otras publicaciones como monográficos o actas de congresos. También, realiza congresos y seminarios periódicamente para visibilizar el conocimiento científico que se va produciendo sobre la Educación Musical.

2.5. Documentos europeos sobre la Educación Musical

Desde la firma del *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea* (CEE) de 1957, de todos los documentos que ha emitido la Unión Europea, son unos treinta los que, con mayor o menor profundidad, desarrollan la postura europea sobre la importancia de la enseñanza de la música en la educación obligatoria (López García y De Moya Martínez, 2017). Gracias a estos, con el paso de los años se ha conseguido tejer redes que ayudarán a no dejar en el olvido el importante valor que tiene la música.

² Para más información consulte: <https://www.isme.org/>

³ Para más información consulte: <http://www.imc-cim.org/>

De todos estos documentos europeos, a continuación, destacamos tres por ser considerados claves para el desarrollo y la mejora de la Educación Musical en Europa. Se trata pues de la *European Agenda for Culture in a Globalising World* (European Commission, 2007 y 2018), la *Bonn Declaration* (European Music Council, 2011) y la *European Agenda for Music* (European Music Council, 2018). Todos estos documentos se encuentran respaldados a nivel internacional por la *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* (Unesco, 2005). Esta es «considerada como la "Carta Magna" de la política cultural internacional, ya que define el derecho del ser humano a la libre determinación cultural según el derecho internacional» (Dudt, 2012, p.127).

El primer documento europeo por describir es la *European Agenda for Culture in a Globalising World* (European Commission, 2007). Tal y como se vislumbra en el título no se trata de un texto estrictamente musical, sino de un documento que aborda todas y cada una de las artes por igual. La finalidad de este es doble, por un lado, concretar la *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* (Unesco, 2005), y, por otro, confirmar el compromiso de la UE como parte signataria de la Convención (Dudt, 2012).

Con estos documentos, como antecedentes, en el año 2011 se presenta la *Bonn Declaration por el European Music Council*. Según se describe en esta, se trata de una adaptación de la Agenda de Seúl para cada uno de los tres objetivos propuestos poniendo el énfasis en la Educación Musical del contexto europeo. Los tres objetivos propuestos son:

- Garantizar que la educación musical sea accesible como un componente fundamental y sostenible de una renovación educativa de alta calidad.
- Garantizar que las actividades y programas de educación musical sean de alta calidad en su concepción y desarrollo.
- Aplicar los principios y las prácticas de la educación musical para contribuir a resolver los desafíos sociales y culturales que enfrenta el mundo de hoy.

Para conseguir estas propuestas también se definen una serie de recomendaciones dirigidas a los responsables políticos locales, nacionales y europeos.

Por último, completando la *European Agenda for Culture in a Globalising World* en el ámbito musical, desde hace varios años, las asociaciones musicales europeas determinaron que era necesario diseñar unas líneas generales para defender sus intereses en Europa. Para ello, a través del *European Music Council* se crea el 21 de marzo de 2018 la *European Agenda for Music* (EAM)⁴. La EAM se trata de un documento que recoge los principales retos que deben abordarse en los próximos años, y medidas para conseguirlos. En el mismo documento se reconoce que existen diferentes puntos de vista e intereses dentro del sector musical, pero que todos comparten un objetivo común: un sector musical próspero que continúe teniendo un rol esencial en el panorama europeo.

La EAM se estructura en tres objetivos principales: Educación y Acceso a la música, Diversidad, y la Inclusión de la sociedad. A cada uno de estos se la ha asignado un área de acción: Tecnología, Movilidad, y Reconocimiento; y una manera de conseguirlos: Cooperación y asociacionismo, Difusión, y Colecciones de datos y análisis.

2.6. Organismos que promueven la Educación Musical en Europa

En Europa existe un elevado número de asociaciones relacionadas con la música. No obstante, de todas ellas, en este apartado únicamente se presentan dos que son las que están directamente relacionadas con la Educación Musical en la educación obligatoria. El hecho de dedicar un apartado exclusivo a estas asociaciones es debido a que tienen una función importante dentro de este estudio. Estas nos ayudarán a conocer en profundidad los sistemas educativos de cada uno de los países en caso de duda o que se necesite alguna aclaración, puesto que estas disponen de corresponsales de cada uno de los países de manera que pueden servirnos de enlace para todo tipo de cuestiones. Además, algunas de estas organizaciones publican informes anuales

⁴ Información extraída de la web oficial: <http://europeanagendaformusic.eu/>

sobre elementos musicales que van en la línea con este estudio. Seguidamente, se presenta un breve resumen de cada una de las agrupaciones seleccionadas.

*European Music Council (EMC)*⁵

Esta organización, fundada en 1972, es una sección de la *International Music Council*, y, más que una organización, se podría definir como un conjunto de asociaciones, puesto que está conformada por las principales asociaciones musicales europeas. La EMC es una organización sin fines de lucro dedicada al desarrollo y promoción de todos los géneros y tipos de música en Europa. Su alcance abarca todas las áreas relacionadas con la música: educación musical, creación, actuación, participación, producción, y patrimonio.

La EMC tiene como objetivo contribuir a un mejor entendimiento mutuo entre las personas y sus diferentes culturas, promoviendo la coexistencia entre culturas musicales. Asimismo, esta organización por su gran número de asociaciones nacionales e internacionales que la conforman tiene la capacidad de analizar las políticas de desarrollo, formular declaraciones políticas y fomentar el intercambio de conocimientos desde una plataforma internacional.

*European Association for Music in Schools (EAS)*⁶

La *European Association for Music in Schools* por el ámbito de estudio que abarca es la que más relación tiene con el objeto de la presente tesis doctoral. Se trata de una plataforma comprometida con el desarrollo y la mejora de la educación musical en todos los países de Europa. La EAS, en línea con la Unesco, defiende el intercambio activo y el diálogo de culturas, basado en el respeto por la diversidad y la diferencia en las tradiciones culturales.

Esta organización, aunque tiene entidad propia, es miembro del *European Music Council*, y se encuentra asociada a la organización *International Society for Music Education* (ISME). No obstante, si bien se trata de una organización europea, el alcance de sus proyectos e iniciativas se destinan a territorios europeos y no europeos.

⁵ Información extraída de la web oficial: <https://www.emc-imc.org/>

⁶ Información extraída de la web oficial: <https://eas-music.org/>

2.7. Estudios comparados previos sobre la Educación Musical en Europa

Si existe una herramienta que haya ayudado al conocimiento de la situación educativa de los diferentes países europeos esta es, sin duda, la red Eurydice⁷. Esta fue creada en 1980 con el objetivo de preparar y difundir informes que mostraran la realidad educativa en cada uno de los países asociados. Actualmente, se incluyen 42 unidades nacionales basadas en 38 países asociados al programa Erasmus+. No obstante, aunque no se trata de una red exclusiva de la Educación Musical, es evidente que presenta muchos informes relacionados con esta área de conocimiento, ya sea de manera directa o indirecta. Entre los informes que incluyen elementos interesantes para la Educación Musical destaca la *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa* de 2010 (Eurydice).

Otro estudio previo dedicado exclusivamente a la Educación Musical en Europa fue el proyecto *meNet*⁸ (*Music Education Network*) desarrollado entre octubre de 2006 y septiembre de 2009 siendo coordinadores: Isolde Malmberg y Franz Niermann a través del *Institute for Music Education at the University for Music and the Performing Arts Vienna*. Este proyecto, si bien compartía aspectos similares al que se plantea en esta tesis doctoral, evidentemente era mucho más amplio, puesto que analizaba casi todos los países europeos. En él trabajaron 26 instituciones de 11 países como socios activos, y cerca de 90 instituciones de 23 países como asociados a la red. La financiación del proyecto estuvo a cargo del Programa SÓCRATES-COMENIUS de la Comisión Europea.

2.8. Profesionales y entidades consultados en esta investigación

Los profesionales y entidades de los diferentes países consultados en el desarrollo de esta investigación se muestran en la tabla siguiente. Estos han sido fundamentales tanto para proporcionar información como para resolver dudas.

⁷ Información extraída de la web oficial: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

⁸ Información extraída de la web oficial: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/>

Tabla 2*Profesionales y entidades consultados en esta investigación*

	Profesional	Representación/Entidad
Alemania (NRW)	Dr. Christiane Strucken-Paland	Nordrhein-Westfalen Ministerium
	Dr. Annette Ziegenmeyer	Coordinadora Nacional de Alemania en la EAS. University of Wuppertal (Wuppertal, Alemania)
Austria	Dr. Julia Wieneke	Universität für Musik und darstellende Kunst Graz (Austria)
	Dr. Helmut Schaumberger	Coordinador Nacional de Austria en la EAS. Universität Mozarteum Salzburg (Austria)
Países Bajos	Dr. Adri de Vugt	Coordinador del Máster de Especialización en Educación Musical. Royal Conservatoire, La Haya (Países Bajos)
Inglaterra	Dr. Martin Fautley	Coeditor de la British Journal of Music Education. Professor of Education at Birmingham City University (Reino Unido)
	Dr. Kate Laurence	PGCE Music Subject Leader/Lecturer in Music Education. Institute of Education, University College London (Reino Unido)
	Nikki Booth	Head of Music and Modern Foreign Languages at Wolgarston High School, Staffordshire (Reino Unido)
	Dr. Anthony Anderson	Research Assistant in Music Education. Birmingham City University (Reino Unido)
	Emma Nenadic	Doctoral researcher. Birmingham City University (Reino Unido)

Generalmente, las consultas han sido realizadas por videoconferencia o por correo electrónico. No obstante, gracias a la estancia realizada en la Birmingham City University (Reino Unido), los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, pude entrevistarme con todos los expertos citados de Inglaterra, y con Julia Wieneke, la cual se trasladó a Birmingham para realizar una conferencia sobre el sistema educativo austríaco.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CURRÍCULOS EUROPEOS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

En el presente capítulo se aborda la recogida de información para el estudio de la Educación Musical dentro de la educación primaria y secundaria obligatoria en cada uno de los países o territorios seleccionados. Para llevar a cabo este propósito se ha diseñado el siguiente esquema, el cual muestra qué elementos se han recogido de cada uno de los países:

1. Contexto socioeconómico y educativo

- *Número de habitantes*
- *Producto Interior Bruto (PIB)*
- *Índice de Desarrollo Humano (IDH)*
- *Esperanza de vida al nacer*
- *Años de escolaridad esperados*
- *Promedio de años de escolaridad*
- *Porcentaje de población con educación secundaria superior (>25 años)*
- *Porcentaje de población con educación terciaria (>25 años)*

2. Origen y evolución de la música en cada uno de los países

3. Origen y evolución de la Educación Musical en cada uno de los países

4. El sistema educativo en la actualidad

- *Legislación que rige el sistema educativo*
 - *Competencias estatales o territoriales*
 - *Años de escolarización obligatoria*
 - *Etapas educativas*
 - *Compreensivo, semicompreensivo o diferenciado*
-

5. La Educación Musical en la educación primaria

- *Organización de la Educación Musical en la legislación*
- *Importancia de la asignatura de Música dentro de la etapa*
- *Formación inicial de los docentes de música*
- *Número de sesiones y horas semanales*
- *Análisis de los contenidos del currículo (según Figura 2)*

6. La Educación Musical en la educación secundaria inferior

- *Organización de la Educación Musical en la legislación*
- *Importancia de la asignatura de Música dentro de la etapa*
- *Formación inicial de los docentes de música*
- *Número de sesiones y horas semanales*
- *Análisis de los contenidos del currículo (según Figura 2)*

7. La Educación Musical en la educación secundaria superior (Solo para Alemania)

- *Organización de la Educación Musical en la legislación*
 - *Importancia de la asignatura de Música dentro de la etapa*
 - *Formación inicial de los docentes de música*
 - *Número de sesiones y horas semanales*
 - *Análisis de los contenidos del currículo (según Figura 2)*
-

Figura 1. Elementos analizados en cada uno de los países

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar en el esquema anterior –dentro de los puntos 5, 6 y 7– existe un elemento común para los currículos de educación primaria y secundaria. Se trata del «Análisis de los contenidos del currículo» y, por su extensión, lo abordamos seguidamente. Este lo realizaremos a través del diseño de 7 unidades que agrupan los diferentes contenidos que componen la Educación Musical. En realidad, son 6, pero como algunos países incluyen la danza dentro de la Educación Musical también es necesario reflejarlo. Junto a cada una de estas unidades se muestra en el siguiente diagrama una indicación de los elementos que contienen:

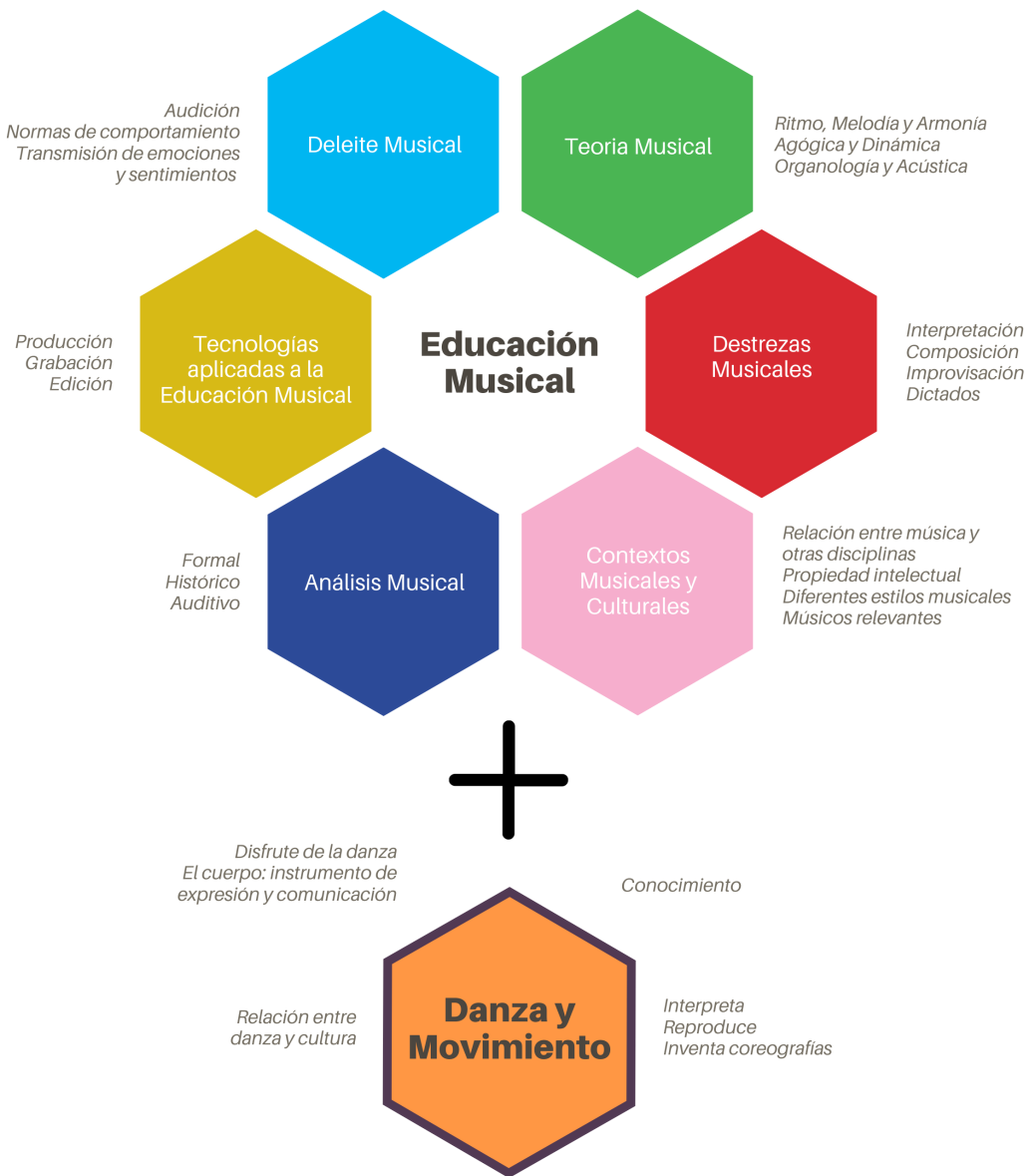


Figura 2. Esquema de análisis de los contenidos de la Educación Musical

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar el análisis se clasificarán los contenidos que organicen la Educación Musical en cada país, ya sea a partir de contenidos, objetivos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje o competencias. A cada uno de estos elementos, según la pertenencia a las categorías determinadas en el diagrama anterior, se le colocarán los diferentes

identificativos cromáticos: ●●●●●●. Lo que se analiza con este etiquetado, es la presencia de un contenido en el currículo. Puede ocurrir en el análisis de elementos que un epígrafe contenga varios contenidos.

Finalizada esta fase se le asignará un «1» por cada vez que aparezca un identificativo del mismo color, y con estos datos se configurarán gráficos que permitan observar de forma visual la composición de cada uno de los currículos. Cabe destacar que este análisis únicamente contempla de forma global cuál es la proporción de contenidos que se imparten por cada etapa y país, pero no muestra qué país dedica más horas a la Educación Musical. Eso corresponde a otro apartado.

Debido a que la Educación Musical puede no estar presente en todos los cursos de una misma etapa educativa, y que el tiempo dedicado a ella puede variar entre los diferentes niveles educativos, en la composición de los gráficos se han aplicado fórmulas de corrección. Estos cálculos permiten mostrar de una forma más real cuál es la proporción de contenidos que se imparten por cada etapa y país. De este modo, las comparaciones entre países se ajustarán más a la realidad. El criterio general utilizado es el siguiente:

- En el caso en el que un sistema educativo presente un número de sesiones diferente de Educación Musical en función del curso o ciclo, multiplicaremos el número inicial de contenidos encontrados por el número de sesiones. De esta manera, por ejemplo, se realiza un ajuste para que los contenidos que se imparten repartidos en varias sesiones semanales tengan más valor que los que solo se imparten en una única sesión.
- Para aquellos currículos que estén divididos por ciclos dentro de una misma etapa, se establecerá el mínimo común múltiplo (mcm) entre los contenidos de los diferentes ciclos. Con estos cálculos se corregirán las desviaciones surgidas por comparar ciclos con un número de contenidos distinto.

No obstante, también se han aplicado criterios específicos para el análisis de algunas etapas y países. Estos criterios concretos están especificados de forma general en cada apartado, aunque para explicar los ajustes más complejos se ha recurrido a los «Anexos».

Generalmente, es fácil discernir en qué categoría colocar cada contenido. Si bien, existen algunos más complejos, los cuales es necesario especificar. Para que la clasificación sea inequívoca, seguidamente se explica qué elementos tienen cabida en cada categoría. El orden de enunciación de las categorías sigue el de la Figura 2.

Una vez determinadas las diferentes categorías e indicadores de análisis en la Figura 2, en los siguientes apartados se analizan las diferentes Unidades de Comparación correspondientes con los países de Alemania (NRW), Austria, Países Bajos, Reino Unido (ENG) y España. Estos se corresponden, respectivamente, con los apartados: 3.1., 3.2., 3.3., 3.4. y 3.5.

Deleite musical

- Estética musical: incluye contenidos que presenten la música como un arte y se introduzca al alumnado en el disfrute de esta, siendo capaces de entenderla y apreciarla poniendo en valor su gran poder sentimental y emotivo.
- Emisión de juicios de valor: actitud crítica musical utilizando argumentos y un vocabulario adecuado respecto a todas aquellas cuestiones o dilemas que incluyan la música o el sonido.
- Normas de comportamiento: incorpora el respeto del arte y de los artistas, ya sea dentro de las salas de concierto, en el aula o en cualquier otro medio (cine, radio...). Para un buen disfrute de la música se hace necesario un clima apropiado el cual es responsabilidad de todos.
- Propiedad intelectual: desde el punto de vista de la ética y la moral (las consecuencias legales se abordan en el apartado de Contextos Musicales y Culturales).
- Disfrute de la música que favorezca una actitud de superación y mejora y la capacidad para el aprendizaje autónomo.

Teoría Musical

- Lenguaje musical convencional y no convencional.
- Ritmo: incluye el concepto de pulsación, el tipo de figuras musicales y la agrupación de la música en compases.
- Melodía: aborda la colocación de las notas del Pentagrama en las diferentes claves musicales y el concepto de tesitura.
- Armonía: comprende el concepto de acorde y su clasificación, así como los diferentes tipos de textura.
- Agógica y Dinámica se abordarán en este apartado de forma teórica.
- Organología y Acústica: clasificación de los instrumentos musicales y su construcción física. Efectos del sonido.

Destrezas Musicales

- Interpretación: incluye la ejecución musical (memorística o a través de la lectura) con la voz, instrumentos musicales u otros objetos sonoros. Así como el conocimiento y el cuidado de la voz, del cuerpo y de los instrumentos a través del aprendizaje de técnicas que permitan el cuidado de los mismos y la mejora de la ejecución musical. También se incorpora el acompañamiento musical y la experimentación con instrumentos sonoros.
- Composición: creación de piezas musicales de toda índole incluida la musicalización de textos.
- Improvisación: creación de una composición musical instantánea con o sin criterios predeterminados.
- Dictados: incorpora únicamente la transcripción de composiciones y la reinterpretación de fragmentos musicales a través de la audición. No se incluye el análisis auditivo (correspondiente al apartado de Análisis Musical).

Contextos Musicales y Culturales

- Relación entre música y otras disciplinas: se incluyen elementos transversales relacionados con otras asignaturas o conocimientos. P. ej. creación de instrumentos musicales, contaminación acústica...
- Propiedad intelectual: reflexionar acerca de los derechos y deberes de los compositores e intérpretes.
- Diferentes estilos y agrupaciones musicales: atendiendo a los distintos períodos históricos, culturas y lugares geográficos.
- Músicos relevantes: conocimiento y estudio de personajes ilustres de la música de cualquier ámbito y época histórica.

Análisis Musical

- Formal: contiene la organización de la música (frases, semifrases, motivos, incisos...), los tipos de composiciones (Rondó, Sonata, Minuetto, Concierto...) y el análisis armónico (tipos de acordes y cadencias).
- Histórico: hace referencia tanto al período en el que se ha compuesto una partitura como a las características estéticas de esta.
- Auditivo: se trata de un análisis musical y estético pero sin disponer de la partitura, únicamente con la escucha de una pieza musical.

Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical

- Producción: incorpora todos los contenidos que hagan referencia a la creación de composiciones a partir de *hardware* y *software* electrónicos.
- Grabación: comprende tanto la utilización de dispositivos electrónicos, como las actitudes a la hora de realizar un registro auditivo.
- Edición: comprende el manejo de programas informáticos para la mejora de grabaciones o logro de determinados objetivos concretos.

Danza y Movimiento

- Algunos currículos, por afinidad de contenidos, incluyen la danza y el movimiento dentro de la Educación Musical. En este apartado no se realizaran matizaciones, sino que incorporan todos los contenidos relacionados con la danza y el movimiento.

3.1. La Educación Musical en el sistema educativo de Alemania (Nordrhein-Westfalen) en las etapas de educación primaria y secundaria

3.1.1. Contexto socioeconómico y educativo

La Ley Fundamental de la República Federal Alemana (Deutscher Bundestag, 23 de mayo de 1949, con sus consiguientes reformas y actualizaciones) determina que son 16 los Estados federales que conforman el territorio. Seguidamente, en la Tabla 3 se ofrecen algunos datos ilustrativos de cuál es la situación actual de Alemania. Estos serán realmente útiles en la comparación posterior.

Tabla 3

Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto alemán

Indicadores	Valor numérico	Año
Población Alemania (millones de habitantes)	82,9	2018
Población Nordrhein-Westfalen (millones de habitantes)	17,9	2018
Producto Interior Bruto per Cápita (current US\$)	47 603	2018
IDH (Índice Desarrollo Humano)	0,936	2017
IDH Posición en la clasificación mundial	5	2017
Esperanza de vida al nacer (años)	81,2	2017
Años de escolaridad esperados	17	2017
Promedio de años de escolaridad	14,1	2017
% Población con Educación Secundaria (>25 años)	83,5	2018
% Población con estudios de Educación Superior (>25 años)	25,7	2018

Nota. Estadísticas extraídas de la base de datos del Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicator/>), de Naciones Unidas (<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>) y de Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>)

Recordando la idea del párrafo anterior de que Alemania es un Estado federal, es fácil intuir que cada región dispone de sus propias leyes educativas, y, por tanto, existen 16 modelos educativos que abordan la Educación Musical de forma distinta. En consecuencia, en la presente investigación hemos seleccionado un único Estado: *Nordrhein-Westfalen* (NRW). Tal y como se puede observar en la Tabla 3, este Estado representa una parte importante de Alemania, puesto que abarca más del 20% de la población.

3.1.2. Origen y evolución de la música en Alemania

La música en Alemania goza y ha gozado de un gran prestigio internacional, tanto cultural como social, a lo largo de la historia. Las primeras apariciones musicales relevantes que encontramos en Alemania se sitúan en la Edad Media entre los siglos XII y XIV. Se trata pues de los *Minnesinger*, músicos-poetas de raigambre caballeresca que utilizaban el alemán medieval y que se inspiraban en los trovadores franceses (Burkholder, Grout y Palisca, 2015).

Paralelamente a la música popular, en los territorios de lengua alemana empezó a desarrollarse la música polifónica religiosa con el órgano como instrumento fundamental (Latham, 2002). En el siglo IX se construyeron órganos en Aquisgrán, Estrasburgo y Freising y en el siglo X en Colonia (Latham, 2002). Estos órganos se utilizaban para la liturgia de la Iglesia Católica, ya que, hasta el momento, era la única religión oficial en los territorios alemanes.

Iniciado el siglo XV se produjo un acontecimiento que marcó el transcurso de la historia en general, y de la historia de la música en particular. Se trata pues de la Reforma religiosa iniciada por Martin Lutero en 1517 en la Iglesia del castillo de Wittenberg (Alcover Alcodori y Lafuente Avedillo, 2004). Por lo que respecta a la música, «Lutero supo advertir la importancia del canto religioso y su virtualidad para una labor de proselitismo en la difusión de sus ideales reformistas» (León Tello y Sanz Sanz, 1972, p.68). Estaba tan plenamente convencido de la importancia de la música como medio educativo y ético, que no concebía la idea de ser educador sin ser músico (Pérez Gutiérrez, 1981). Según Burkholder, Grout y Palisca:

La forma musical más importante de la Iglesia luterana era el himno con participación de los fieles o himno de la congregación, conocido desde finales del siglo XVI como *coral*. En cada ceremonia, la congregación de los feligreses cantaba distintos corales y hacían realidad el propósito de Lutero de incrementar la participación de los fieles en toda la misa. (2015, p.275)

Es necesario clarificar que el sur de Alemania no se vio afectado por la Reforma religiosa y continuó siendo católico por lo que, la música litúrgica seguía las directrices de Roma. Esta proximidad de estilos musicales entre el norte y el sur provocó que fuera habitual en la época, que el eclecticismo de muchos compositores alemanes del Renacimiento tardío como Hans Leo Hassler (1564-1612) compusieran desde «corales luteranos hasta misas y motetes en latín para los ritos católicos, canciones profanas a varias voces en alemán e italiano y piezas para conjunto de instrumentos y para teclado» (Burkholder, Grout y Palisca, 2015, p.301).

En el siglo XVII los compositores alemanes adoptaron géneros extranjeros como la ópera, la música sacra policoral y concertada, la toccata, la suite y la sonata (Burkholder, Grout y Palisca, 2015). La fusión de estos con los géneros nacionales como el coral, la fuga y las formas instrumentales germánicas desembocaron en la culminación del Barroco por parte de Bach y Haendel en la primera mitad del siglo XVIII (Pérez Gutiérrez, 1981). De este modo,

Durante el siglo XVIII, por primera vez en la historia, los compositores más relevantes de Europa procedían de países germanohablantes. Telemann, Haendel, los miembros de la familia Bach, Haydn, Mozart alcanzaron prominencia no por la invención de géneros nuevos, como los italianos habían hecho en los dos siglos anteriores, sino por la síntesis de elementos de las tradiciones italiana, francesa, alemana, entre otras tradiciones nacionales, de fértiles y nuevas maneras. (Burkholder, Grout y Palisca, 2015, p.533)

A principios del siglo XIX la música alemana incrementó su prestigio social más allá del ámbito religioso. En la actividad pública, era común presenciar óperas y conciertos y en la privada, se tocaba el piano, se cantaba y se asistía a ejecuciones de música en grupos reducidos (Fulbrook, 2009). Tal fue la pasión de la música para la sociedad, que según Latham (2002), entre 1843 y 1869 se construyeron centros de enseñanza musical en las ciudades de Leipzig (fundada por Mendelsshon), Colonia, Múnich, Dresde, Stuttgart y Berlín con la intención de que los músicos no tuvieran que desplazarse a Italia para perfeccionar sus estudios.

En referencia a la corriente artística que se desarrollaba durante este siglo XIX encontramos el Romanticismo. Aunque se trata de un estilo predominantemente alemán, por estos tiempos el centro musical de confluencia de estilos será la ciudad de París (Alcover Alcodori y Lafuente Avedillo, 2011). En el ámbito alemán fueron relevantes los siguientes compositores: Weber, Schubert, Mendelsshon, Schumann, Wagner, Brahms y Bruckner.

En los últimos años de este siglo XIX el Nacionalismo Alemán estaba en auge. En el ámbito musical, con la intención de poner en valor la historia de la música nacional se realizaron reimpresiones de compositores del pasado como Bach, Handel o Schütz (Latham, 2002). Esta tendencia se consolidó años más tarde con el nazismo, puesto que, a falta de compositores de primera línea comprometidos con el régimen, se utilizaron las composiciones del pasado como referentes musicales (Burkholder, Grout y Palisca, 2015).

En los primeros años del siglo XX después de la Primera Guerra Mundial, y una vez muertos los wagnerianos Pfifner y Humperdinck, se aprecia un declive en la creatividad germánica retornando a un Neoclasicismo que echa sus raíces en el espíritu alemán de Bach y Haendel, pero con un lenguaje moderno que raya casi en las fronteras del atonalismo (Pérez Gutiérrez, 1981). «En esta atmósfera alejada del Romanticismo, destacaron las obras del compositor más sobresaliente de la música alemana desde 1920 hasta 1950, Paul Hindemith, hasta el punto de representar por sí solo en el extranjero, la música alemana» (Alcover Alcodori y Lafuente Avedillo, 2011, p.235). En el período de entreguerras, según Pérez Gutiérrez:

La República de Weimar (1920-1933) creó nuevas sociedades musicales y fue hospitalaria con los músicos. No así sucedió con el gobierno nazi del III Reich, época en la que emigraron muchos músicos, siendo un período musicalmente vacío hasta la Segunda Posguerra. (1981, p.580)

Años más tarde, en 1951, en la posguerra se abre un nuevo mundo de posibilidades a través de la música electrónica. Tal y como exponen Alcover Alcodori y Lafuente Avedillo (2011), el alemán Herbert Eimert fue el compositor pionero en experimentar con este nuevo formato en los estudios de la radio de Colonia. Y más tarde, «Karlheinz Stockhausen fue quien desarrolló las vías esenciales de esta música, con obras como Estudios I y II (1952), Gesang der Jünglinge (1956) y Kontakte (1960)» (Alcover Alcodori y Lafuente Avedillo, 2011, p.624).

A lo largo de la historia, tal y como se ha podido observar, Alemania ha tenido una presencia importantísima en el desarrollo de la música, sobre todo en el período que abarca desde 1650 hasta el 1900 (Latham, 2002). Si bien, como se apuntaba anteriormente, lo paradójico de la historia de la música de Alemania es que sus compositores hayan conseguido alcanzar más renombre internacional con la composición de géneros musicales importados, que por la creación de géneros nuevos (Burkholder, Grout y Palisca, 2015).

3.1.3. Origen y evolución de la Educación Musical en Alemania

La Educación Musical en el territorio alemán dispone de una larga historia. Si bien debido a las diferentes divisiones territoriales que han acontecido a lo largo de los siglos, esta ha sido muy heterogénea. Ya en la Edad Media, según Gruhn (2010), las escuelas monásticas enseñaban canto Gregoriano primero «de oído» y, más tarde, desde la notación. No obstante, el mismo autor continúa exponiendo que esta Educación Musical era elitista, puesto que solo se enseñaba lectura y escritura musical a los estudiantes que tenían potencial de asumir puestos administrativos y gubernamentales.

Desde estos inicios de la enseñanza de la Educación Musical en la Edad Media, fueron muchos los siglos que tuvieron que pasar hasta que se estableciera la Educación Musical dentro del currículo de la

enseñanza obligatoria. El primer territorio que incluyó la Educación Musical como asignatura dentro del currículo escolar fue Prusia en el siglo XIX gracias a Carl Friedrich Zelter (1758-1832), pasando, más tarde, a formar parte del resto de Estados alemanes, ya que adoptaron sus políticas educativas (Kertz-Welzel, 2004; Gruhn, 2010).

El objetivo principal de la Educación Musical durante el siglo XIX era aprender canciones. Por tanto, «los métodos curriculares a veces mencionan el conocimiento teórico, pero generalmente solo como un medio para aprender canciones más rápido» (Kertz-Welzel, 2004, p.14). Aunque se consiguió que la música formara parte del currículo, lo cierto es que el conocimiento musical de los alumnos era bastante bajo:

El nivel de educación musical alemana a mediados del siglo XIX no cumplía con los ideales de los métodos o programas curriculares en otros países europeos. Estudiantes que se excusaban de los estudios musicales y la preparación inadecuada de los maestros seguían siendo los problemas más urgentes. (Kertz-Welzel, 2004, p.17)

Con la llegada del siglo XX la Educación Musical adquirió un gran auge derivado de las acciones políticas que, durante la República de Weimar, pretendían acercar la música a la clase obrera. El principal impulsor de este movimiento fue Leo Kestenberg, el cual impulsó numerosas medidas desde su puesto como Asesor Oficial de Música (Musikreferent) en el Ministerio de Cultura de Prusia a partir de 1918 (Gruhn, 2010). Las medidas aplicadas afectaron a todas las instituciones que utilizaban la música, aunque sus grandes esfuerzos se centraron en la Educación Musical de la educación obligatoria. Sus principales logros, según Jank (2009, p.15), fueron:

- Cambiar el nombre de la materia de «canto» a «música» para ampliar el rango de contenido e incluir la apreciación de la música, la musicología y la historia de la música, las habilidades de creatividad, la improvisación, la música y el movimiento o la danza, y las materias interdisciplinarias.

- Concentrar las lecciones de música para que los alumnos puedan participar en experiencias estéticas, apreciar su herencia musical y desarrollar sus habilidades musicales creativas.
- Mejora de la enseñanza musical en las escuelas.
- Establecer regulaciones para la formación de docentes de música y mejores calificaciones para los docentes de música como artistas, académicos en los campos de la musicología y la pedagogía musical, y docentes bien equipados con habilidades en el aula.
- Establecer la igualdad entre profesores de música y profesores de otras materias (anteriormente, los profesores de música habían tenido un estatus inferior).
- Reestructuración de los estudios académicos de música.

Sin duda estas medidas diseñadas por Kestenberg consiguieron aumentar la calidad de la Educación Musical y el conocimiento de la música en los nuevos estudiantes. Unos años más tarde, en 1933 cuando se produce la irrupción de Adolf Hitler en el poder, aunque la Educación Musical continúa teniendo una gran presencia en la educación obligatoria, adquiere una posición ideológica encaminada a realzar el régimen existente.

Durante el Tercer Reich, la música era un tema importante en las escuelas y se impartían dos lecciones de música cada semana. El ideal griego de un ser humano bien educado, entrenado tanto en música como en deportes, estaba vivo nuevamente. Después de 1938, la música fue vista como un tema *weltanschauliches* (filosófico o ideológico) y la ideología principal fue proclamada cantando canciones de guerra y canciones patrióticas, así como por actuaciones musicales en celebraciones públicas de eventos nacionales como el *Reichstage*. (Kertz-Welzel, 2004, p.23)

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, debido al abuso ideológico que se produjo de la Educación Musical, los educadores musicales de

escuelas y universidades evitaron cualquier elemento que pudiera alimentar el vínculo entre Educación Musical y Política (Jank, 2009).

El siguiente cambio destacable en la Educación Musical se produjo en la década de los 60 debido al aumento de la música popular y las nuevas tecnologías. Este hecho provocó que empezara a existir una brecha entre la música que se enseñaba en la escuela y la música que escuchaban a los estudiantes (Kertz-Welzel, 2004). El debate sobre qué es lo que debían enseñar los docentes de música en las escuelas se fue repitiendo en los años siguientes.

Con la caída del Muro de Berlín se produjo la reunificación alemana, dando lugar a la República Federal tal y como la conocemos actualmente (Fulbrook, 2009). Años más tarde, entrado el nuevo milenio y después de más de una década de la nueva organización alemana Alexandra Kertz-Welzel en 2005 hizo balance sobre qué elementos debían ser mejorados en la Educación Musical. A su juicio, aunque la Educación Musical era obligatoria no era tan efectiva como debería serlo debido a que:

- Solo unos pocos estudiantes deciden aprender un instrumento o participar en varios tipos de actividades musicales fuera de la escuela.
- Los maestros a menudo no saben mucho sobre el mundo musical de los estudiantes.
- Los estudiantes a veces no aprecian tener la oportunidad de participar en clases de música porque están obligados a recibirlas. (p.16)

Actualmente, en un futuro incierto en el que se apunta a que la implementación de la educación pueda corresponder a entidades privadas (y no solo a la Iglesia y al Estado como ha ocurrido durante siglos), todavía está por determinar cómo podría verse afectada la obligatoriedad de la música en la escuela (Gruhn, 2010).

3.1.4. El sistema educativo alemán en la actualidad (NRW)

Al tratarse Alemania de un país federal cada uno de los 16 *Länders* (Estados federales) tiene potestad para regular su sistema educativo de acuerdo con un marco común determinado por *La ley Básica de la República Federal de Alemania (Grundgesetz)* en su Artículo 7 (Deutscher Bundestag, 1949). En esta ley general se recogen los principios de libertad de los padres a elegir la educación que deseen para sus hijos y también la creación de centros, así como se reserva la inspección de la totalidad del sistema educativo al Estado.

De los diversos Estados federales que componen Alemania, tal y como se ha señalado anteriormente en la presente tesis doctoral se va a analizar el sistema educativo de *Nordrhein-Westfalen* (NRW). Su funcionamiento se rige por la *Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen* (Constitución de *Nordrhein-Westfalen*) de 28 de junio de 1950 y por la ley educativa *Schul- und Bildungsgesetze des Landes Nordrhein-Westfalen* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes *Nordrhein-Westfalen*, 2005a) modificada por última vez el 2 de julio de 2019. A continuación, se describe el sistema educativo de este territorio de acuerdo con la legislación citada y las Figuras 3 y 4. Mientras que la Figura 3 representa el sistema educativo alemán en general, la Figura 4 hace referencia a las particularidades que caracteriza el sistema educativo de *Nordrhein-Westfalen*.

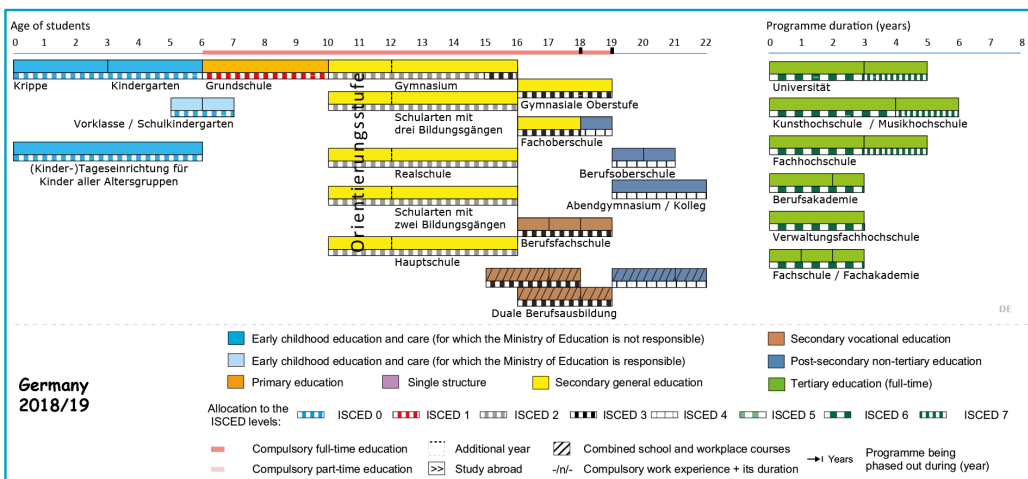


Figura 3. Estructura del sistema educativo alemán

Fuente: Eurydice (2018)

En referencia a la educación infantil, en este territorio, se divide en dos etapas. La primera etapa se imparte en los centros llamados *krippe* (0-3 años) y no se encuentra regulada por el ministerio de educación, mientras que la segunda se imparte en el *kindergarten* (3-6 años) y sí está regulada por el ministerio de educación. Tal como se puede apreciar en la Figura 3 ambas etapas corresponden con una educación no obligatoria.

Cabe destacar que la educación obligatoria en *Nordrhein-Westfalen* comienza a los 6 años y finaliza a los 19. Por tanto, son 13 los cursos obligatorios que deben cursar los estudiantes de este territorio. Los cuatro primeros corresponden a la educación primaria (*Grundschule*) y los nueve restantes a la educación secundaria (*Sekundarstufe*). Respecto a la educación secundaria es necesario clarificar que esta se compone de dos fases: la *Sekundarstufe I* y la *Sekundarstufe II*. La primera abarca desde los 10 hasta los 16 años (cursos 5 al 10) y la segunda desde los 16 hasta los 19 (cursos 11 al 13).

Mientras que en la educación primaria solo existe un único tipo de centro educativo, en la *Sekundarstufe I* y II la oferta educativa es muy amplia. En la *Sekundarstufe I* se distinguen cinco tipos de centros, ordenados del perfil más profesionalizante al más académico, encontramos: *Hauptschule*, *Realschule*, *Sekundarschule*, *Gesamtschule* y *Gymnasium* (Figura 4). Durante los dos primeros años del inicio de la educación secundaria, tal y como se puede observar en la Figura 3, los alumnos podrán cambiar de itinerario si los docentes y los padres así lo consideran oportuno. Esta etapa de orientación se denomina *orientierungsstufe*.

Finalizada la primera fase de la educación secundaria obligatoria comienza la *Sekundarstufe II*. Llegados a este punto los estudiantes deberán volver a elegir un centro educativo para continuar sus estudios. No obstante, tal y como se puede observar en la Figura 4, la elección, aunque es libre, estará condicionada por el tipo de centro en el que se ha cursado la primera fase de la educación secundaria obligatoria. De este modo, los estudiantes procedentes del *Gymnasium* y la *Gesamtschule* se decantarán preferentemente por un itinerario en un centro de

Gymnasiale Oberstufe conducente hacia el *Abitur* (prueba de acceso a los estudios universitarios). Por otro lado, el resto de los itinerarios de la *Sekundarstufe I* (*Hauptschule, Realschule, Sekundarschule*) se adscriben, principalmente, a los centros de formación profesional (*Berufskolleg*) encaminados a la inserción en el mundo laboral.

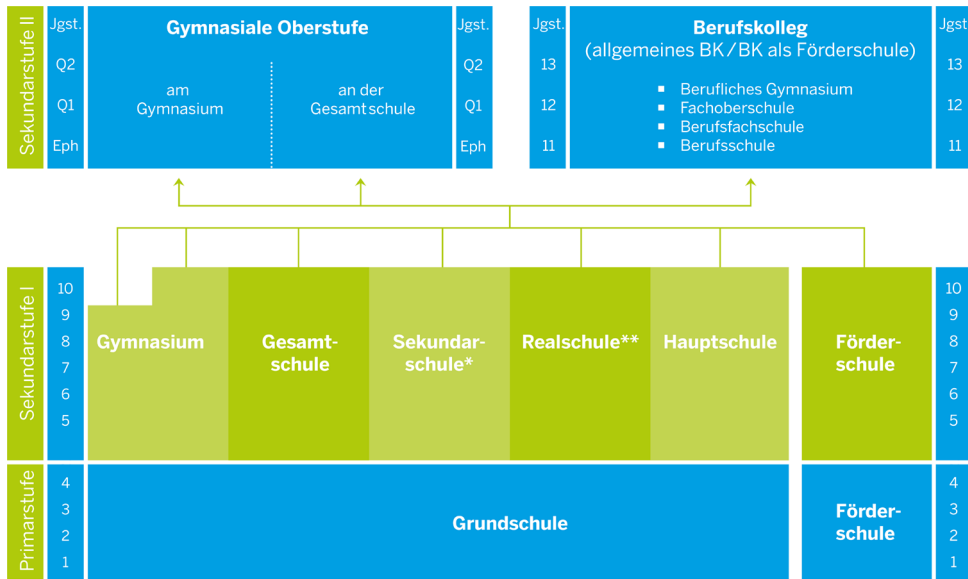


Figura 4. Estructura del sistema educativo obligatorio de Nordrhein-Westfalen

Fuente: Bilungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Recuperado de <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>

Leyenda: Eph: Fase introductoria (1r año de la escuela secundaria), Q: fase de calificación (2.º y 3r año de la escuela secundaria). * Cooperación vinculante con al menos un nivel superior de una escuela secundaria, escuela integral o colegio vocacional. ** De acuerdo con la Ley de Enmienda a la Ley de la Escuela 12, es posible ofrecer un curso de escuela secundaria bajo ciertas condiciones.

Tras lo analizado en el presente apartado, podemos observar que el sistema educativo de Alemania y en concreto el de *Nordrhein-Westfalen* tienen una organización diferenciada. Tal y como se puede ver, dentro de la educación obligatoria, a los 10 años el alumnado es seleccionado para uno de los cinco itinerarios que se ofrecen. Esta selección se realiza en función de sus aptitudes, la orientación de los docentes y la opinión de los tutores legales (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005a, Artículo 13*).

3.1.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria alemán (NRW)

En el territorio de *Nordrhein-Westfalen* el currículo de educación primaria se rige por el *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule* (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2008). Dentro de esta legislación encontramos que la Educación Musical es una asignatura obligatoria en la *Grundschule* durante los cuatro cursos.

En lo referente al número de sesiones mínimo establecido por el currículo encontramos que la Música debe dividirse con la Educación Artística el número de clases. De este modo, en los cursos de 1.º y 2.º deberán impartirse de 3 a 4 sesiones sumando las dos materias. Para los cursos de 3.º y 4.º el número de sesiones a repartir es de 4 por cada curso (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2005b). Si bien se computan sesiones de 45 minutos, este tiempo puede organizarse de forma libre dependiendo de las necesidades del grupo. Así, los estudiantes pueden escribir durante 20 minutos, después cantar una canción y seguidamente continuar con ejercicios de matemáticas (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2005b).

En relación con la importancia de la Educación Musical dentro del sistema educativo, se observa que, de acuerdo con la legislación *Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule* (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2005b), la Educación Musical se encuentra en el grupo de asignaturas a las que menos horas se dedica. Siendo las troncales las primeras asignaturas y la segunda la Educación Física.

La formación inicial⁹ de los docentes de música en la educación primaria es semiespecialista. Cuando finalizan sus estudios estos docentes están capacitados para impartir lengua y matemáticas junto con una materia adicional, por ejemplo, música. Por lo tanto, la música siempre representa un tercer componente, puesto que el estudio de la lengua y las matemáticas es obligatorio para todos los futuros

⁹ Información proporcionada por el *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen* a través del correo de contacto Poststelle@msb.nrw.de

docentes. Estos estudios se cursan únicamente en la *universitäten* y se componen de tres fases. En la primera fase los futuros docentes deberán cursar un *Bachelor 2* durante 3 años (6 semestres/180 ECTS), este es denominado *Bachelor of Arts*. Finalizados estos estudios, en la segunda fase, los estudiantes deberán cursar de forma obligatoria un *Master of Education* durante dos años (4 semestres/120 ECTS). Por último, y también de forma obligatoria, será necesario cursar un *Referendariat* (prácticas escolares) durante 18 meses.

A continuación, se realiza un análisis de los contenidos a través de las competencias musicales que debe adquirir el alumnado en la educación primaria. Las categorías de análisis utilizadas son las establecidas en la Figura 2. Para ello se han extraído del currículo de educación primaria de *Nordrhein-Westfalen* las Tablas 4, 5 y 6 correspondientes con las competencias de: Hacer música, Escuchar música y Aplicar música. Cabe destacar que, además de las competencias, el currículo también incluye una justificación, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Tabla 4.

Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Hacer Música

Expectativas de competencia al final de la fase de ingreso en la escuela (2.º curso)	Expectativas de competencia al final del 4.º grado
Conocer canciones	
Los estudiantes	Los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • cantan canciones de memoria ● • cantan canciones tradicionales y actuales sobre diversos temas (p. ej., <i>en el transcurso del día y el año, en celebraciones y en ciertas ocasiones</i>) ●● • cantan canciones de diferentes géneros (p. ej., <i>canciones populares, canciones de baile, cánones, canciones religiosas y contemporáneas</i>) ●● • cantan canciones infantiles de otros países ●● 	<ul style="list-style-type: none"> • cantan canciones de un amplio repertorio ● • cantan de memoria canciones de un amplio repertorio (ver más abajo) ● • cantan canciones sobre otros aspectos temáticos (p. ej., <i>viajar</i>) ●● • cantan canciones de diferentes géneros (p. ej., <i>song, quodlibet, rap, pop</i>) ●● • cantan con diferentes progresiones armónicas, melódicas y rítmicas ●

Tabla 4. Continuación

Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Hacer Música

Expectativas de competencia al final de la fase de ingreso en la escuela (2.º curso)	Expectativas de competencia al final del 4.º grado
Conocer canciones	
<ul style="list-style-type: none"> • realizan grabaciones de sus voces y reflexionan sobre el resultado ●●● 	<ul style="list-style-type: none"> • cantan desde diferentes áreas lingüísticas y culturales (p. ej., <i>canciones espirituales</i> y <i>de los países de origen de los niños</i>) ●● • graban sus voces en soportes de sonido y reflexionan sobre el resultado ●●●
Crear canciones con la voz	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • cantan canciones con articulaciones ● • cantan fácilmente y sin esfuerzo ● • cantan en un espacio tonal que se extiende hacia el registro agudo ● • cantan en grupo con una confianza unánime, es decir, de acuerdo con el tono y el ritmo ● • cantan utilizando de forma apropiada el volumen, el tempo y la expresión ● • inventan canciones cortas ● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • cantan con un rango vocal extendido de forma fácil y clara sobre arcos respiratorios más largos ● • cantan formas simples polifónicas (p. ej., <i>quodlibet</i>, <i>ostinato</i> o <i>canon</i>) ● • cantan secuencias melódicas de acuerdo con las instrucciones de ejecución (p. ej., <i>piano-forte</i>, <i>crescendo-decrescendo</i>, <i>accelerando-rallentando</i>) ● • inventan y crean melodías para poemas, escenas e historias ●●
Improvisar con la voz	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • manejan la voz y la articulación de manera lúdica (p. ej., <i>haciendo diferentes sonidos, imitando los sonidos de los animales, caricaturizando a las personas o recitando un trabalenguas</i>) ●● • diseñan juegos con la voz ● • graban los resultados de improvisación en soportes de audio y reflexionan sobre ellos ●●● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • crean fragmentos musicales a través de versos, poemas, escenas e historias (<i>incluidas sus propias composiciones lingüísticas</i>) ●● • enfatizan las características rítmicas y melódicas de las obras sonoras y discursos musicales a través de la voz, los movimientos, la percusión corporal y los instrumentos simples de percusión ● • graban los resultados de improvisación en soportes de audio y reflexionan sobre ellos ●●●

Tabla 4. Continuación

Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Hacer Música

Expectativas de competencia al final de la fase de ingreso en la escuela (2.º curso)	Expectativas de competencia al final del 4.º grado
<i>Improvisar y experimentar con instrumentos</i>	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • prueban simples generadores de sonido e instrumentos convencionales ●● • improvisan con carrillones de acuerdo con unas instrucciones o directrices (p. ej., <i>palabra determinada, canción o texto de cuento de hadas, imagen</i>) ●● • graban los resultados sonoros en soportes de audio y reflexionan sobre ellos ●●● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • tocan una amplia gama de instrumentos, incluidos los creados por ellos mismos ●● • clasifican gráficamente los sonidos encontrados y los compilan para crear pequeñas piezas (<i>Spielstücke</i>) ●● • inventan juegos sonoros reaccionando a diversos desencadenantes (p. ej., <i>una palabra dada, una canción o texto de cuento de hadas, una imagen</i>) ●● • graban los resultados sonoros en soportes de audio y reflexionan críticamente ●●●
<i>Interpretar música con instrumentos</i>	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • acompañan a través de estructuras simples y con un volumen adecuado piezas musicales con percusión corporal e instrumentos rítmicos ● • siguen las instrucciones de juego, los gestos de dirección y una partitura elemental ● • acompañan las canciones con instrumentos rítmicos ● • interpretan simples <i>Spielstücke</i> con notación ● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • acompañan de forma adecuada piezas musicales con instrumentos a un volumen apropiado ● • interpretan partituras ● • comparten información sobre la pieza musical y su historia ● • acompañan canciones con «Bausteinen» (p. ej., <i>bordón, ostinato</i>) ● • interpretan <i>Spielstücke</i> con notación y carrillones ●

Nota. Extraído de *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, pp.90-92)*

Tabla 5

Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Escuchar Música

Expectativas de competencia al final de la fase de ingreso en la escuela (2.º curso)	Expectativas de competencia al final del 4.º grado
Encontrar la música en toda su diversidad	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflexionan en la escuela sobre experiencias musicales en directo (p. ej., <i>presentación de los resultados de la clase, concierto escolar, invitación de músicos</i>) ● • identifican diferentes instrumentos (p. ej., <i>los instrumentos Orff</i>) y le asignan sus sonidos ●● • identifican la música instrumental y vocal por su sonido y la clasifican ● • escuchan y distinguen los principios elementales básicos de la música (p. ej., <i>repetición; contraste en dinámica, tempo y tono</i>) y los expresan (p. ej., <i>lingüísticamente, gráficamente, con la danza</i>) ●●● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • hablan sobre experiencias musicales en directo (p. ej., <i>en la escuela, en el lugar o en las inmediaciones; emisiones de música en la radio y la televisión</i>) y justifican sus valoraciones ● • nombran las cuerdas de los diferentes instrumentos (<i>cuerda, viento-madera, metal e instrumentos de percusión</i>) y asignan sus sonidos ●● • presentan su música favorita y hablan de sus experiencias con ella ● • distinguen la música en su diversidad con la ayuda de ciertos criterios de clasificación: finalidad (p. ej., <i>música de baile, música de iglesia</i>), instrumentación (p. ej., <i>música cantada, música instrumental</i>) y cultura (p. ej., <i>música de Europa, música de África</i>) ●● • reconocen formas musicales básicas (p. ej., <i>formas lied, rondó, tema y variaciones</i>) ●
Experimentar los efectos de la música	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • permiten que el contenido expresivo de la música tenga un efecto en ellos y lo demuestran por diversos medios (p. ej., <i>lingüísticos, gestuales, mímicos, motores, gráficos</i>) ●●● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican qué medios musicales causan este efecto (p. ej., <i>tempo, volumen, tono, timbre</i>) ●
Usar elementos de notación	
<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizan notación no convencional para leer o escribir o como ayuda en las audiciones (p. ej., <i>puntos gruesos dispuestos uniformemente para un ritmo similar al de un paso; líneas largas para sonidos sostenidos de forma continua</i>) ● 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizan notación convencional simple para la lectura o escritura o como ayuda en las audiciones (p. ej., <i>negras, blancas y redondas, escalas ascendentes y descendentes, matices dinámicos y agógicos</i>) ●

Nota. Extraído de *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p.93)*

Tabla 6

Competencias musicales en la educación primaria de Alemania (NRW): Aplicar Música

Expectativas de competencia al final de la fase de ingreso en la escuela (2.º curso)	Expectativas de competencia al final del 4.º grado
<i>Moverse con la música</i>	
Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • expresan de forma adecuada los sentimientos de la música de canciones y piezas musicales a través del movimiento ● • utilizan movimientos de danza de acuerdo con las especificaciones y crean escenas musicales ● 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • improvisan movimientos con música, los practican y los desarrollan. ● • realizan y diseñan danzas a canciones y piezas musicales ● • desarrollan, crean e implementan danzas de acuerdo con las especificaciones ●
<i>Diseño de escenas musicales</i>	
Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • crean escenas musicales basadas en plantillas (p. ej., <i>libro ilustrado, cuento de hadas, poema, canción, juegos de ideas</i>) ● ● • interpretan expresiones faciales y gestos con música (p. ej., su propia composición, con una canción o con una audición) ● 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • crean escenas musicales con coreografías utilizando temas o contenidos ● ● • interpretan música escénica (p. ej., <i>su propia composición, música programática, música moderna u ópera</i>) ●
<i>Convertir la música en imágenes</i>	
Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • visualizan sensaciones, estados de ánimo y pensamientos desencadenados por la música en color y forma ● ● 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • visualizan la música haciendo analogías entre la representación sonora y la pictórica y discuten sus hallazgos ● ●

Nota. Extraído de *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, p.94)*

Con el análisis de las Tablas 4, 5 y 6, a continuación, se presenta un gráfico con el porcentaje de contenidos en los que se divide el currículo según las categorías de análisis establecidas en el presente estudio. De acuerdo con el número de sesiones en los que se imparte la Educación Musical en cada curso, los contenidos de los cursos de 3.º y 4.º tendrán el doble de valor que los de 1.º y 2.º. La ponderación de los diferentes contenidos se puede consultar en el «Anexo I».

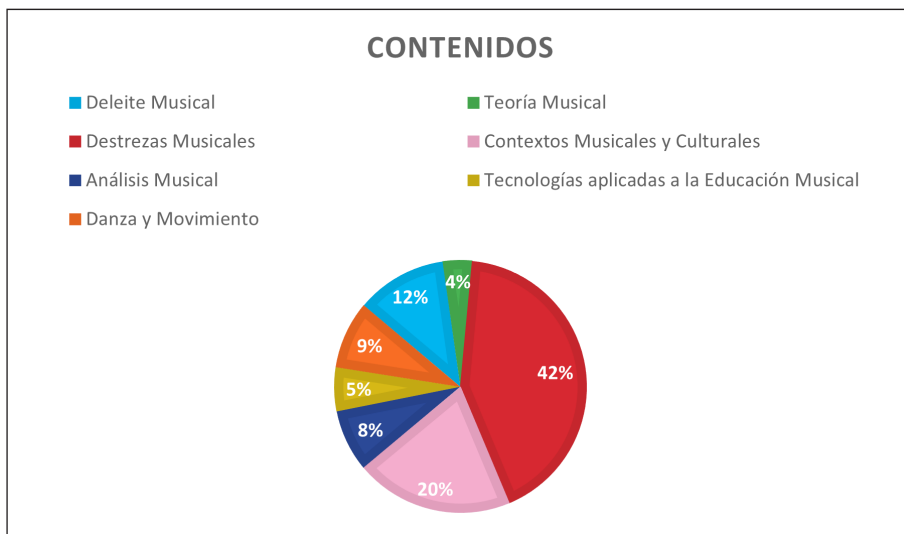


Figura 5. *Contenidos musicales en la educación primaria de Alemania (NRW)*

Como podemos observar en la Figura 5, los resultados del análisis de los diferentes contenidos del currículo muestran que en el Estado de *Nordrhein-Westfalen* el currículo para la educación primaria es, principalmente, empírico. Un 42% de los contenidos musicales se imparten a través de la práctica con la composición y la interpretación musical. Por lo que respecta al resto de contenidos, estos se encuentran subordinados a este aprendizaje experiencial, aunque son destacables los contenidos referidos a los Contextos Musicales y Culturales (20%) y Deleite Musical (12%) los cuales ocupan la segunda y la tercera posición, respectivamente. Con este análisis se manifiesta que para los cuatro cursos de la educación primaria de NRW se prioriza el aprendizaje experiencial.

3.1.6. La Educación Musical en el currículo de la *Sekundarstufe I* alemana (NRW)

El sistema educativo que compone la educación secundaria obligatoria en el Estado de *Nordrhein-Westfalen* es bastante complejo. Es por ello, por lo que en el presente apartado únicamente se abordará la *Sekundarstufe I*, mientras que para la *Sekundarstufe II* se ha creado un apartado exclusivo correspondiente con el 3.1.7. (consultar el punto 7. de la Figura 1).

Dentro de la *Sekundarstufe I*, en primer lugar, encontramos que son 5 instituciones educativas diferentes en las cuales se puede cursar esta etapa (consultar Figura 4), a saber (ordenadas de más profesionalizante a más académica): *Hauptschule*, *Realschule*, *Sekundarschule*, *Gesamtschule* y *Gymnasium*. Si bien, de todas estas, es necesario clarificar que la *Sekundarschule* no dispone de un currículo definido y se puede configurar libremente siempre que de acceso a al menos una escuela de las que se ofertan en un nivel superior. Otro elemento importante es que existen dos tipos de *Gymnasium*, tal y como se puede observar en la Figura 4, el *Gymnasium G8* (que se extinguirá en el curso 2021-22) y el *Gymnasium G9*. La principal diferencia entre ambos es que el primero tiene una duración menor y, por tanto, los contenidos y las competencias se presentan de una forma más compacta.

El siguiente elemento destacable de esta etapa secundaria es que durante los dos primeros años (*orientierungsstufe*) los alumnos podrán cambiar de escuela si los docentes y padres así lo consideran. Si bien, este aspecto no es importante para este estudio, puesto que el currículo de Educación Musical para cada tipo de escuela solo define las competencias y los contenidos que deben tener adquiridos los estudiantes cuando terminen la etapa.

Por lo que respecta a la formación inicial¹⁰ de los profesores de secundaria se trata de una formación especialista en Educación Musical. Si bien, durante su formación inicial los docentes también deberán elegir de forma obligatoria una segunda materia de especialización. La duración total de los estudios es de al menos seis años y medio. Los futuros docentes deberán cursar un *Bachelor 1* durante 3 años (6 semestres/180 ECTS) en una *musikhochschulen* o *universitäten*. Este se denomina *Bachelor of Arts*. Finalizados estos estudios, el siguiente paso es el de realizar un *Master of Education* con una duración de 2 años (4 semestres/120 ECTS). Por último, antes de incorporarse al mundo laboral se deberán realizar prácticas escolares durante 18 meses. Estas prácticas reciben el nombre de *Referendariat*.

¹⁰ Información proporcionada por el *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen* a través del correo de contacto Poststelle@msb.nrw.de

El siguiente indicador por analizar dentro de la Educación Musical en la *Sekundarstufe I* es el del número mínimo de sesiones del que dispone esta asignatura en cada uno de los cursos y escuelas del sistema educativo alemán de *Nordrhein-Westfalen*. No obstante, cabe destacar que en este *Länder* la música no se presenta como una asignatura individual, sino que dependiendo de la escuela que analicemos comparte horario con la asignatura de arte o con la de diseño textil. En la Tabla 7 se muestran estas relaciones para cada escuela y etapa:

Tabla 7

Horas semanales de Educación Artística en la Sekundarstufe I de Nordrhein-Westfalen

	Escuela Secundaria	Asignaturas	10-12 años	12-16 años	Aclaraciones
			<i>Orientierungsstufe</i> (sesiones semanales por etapa)	(sesiones semanales por etapa)	
Sekundarstufe I	Hauptschule	Arte, música, diseño textil	8	8	Dentro de las áreas de aprendizaje, las asignaturas deben tener el mismo peso.
	Gesamtschule	Área artística y musical: arte, música	8	8	Todas las áreas de aprendizaje se pueden enseñar en asignaturas integradas o separadas. Dentro del área de aprendizaje respectiva, las materias deben ser consideradas por igual durante el curso educativo.
	Realschule	Arte, música, diseño textil	8	8	Dentro de las áreas de aprendizaje, las asignaturas deben tener el mismo peso.
	Gymnasium (hasta el 2021/22)	Área artística y musical: arte, música	8	6	Las asignaturas de arte y música se imparten en toda la escuela secundaria inferior (<i>Sekundarstufe I</i>) con al menos seis horas por semana.
	Gymnasium (desde 2019/20)	Área artística y musical: arte, música	7	10	Las materias de arte y música se imparten en toda la escuela secundaria inferior (<i>Sekundarstufe I</i>) con al menos siete horas por semana.

Fuente: *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (2019b)

De acuerdo con la tabla anterior podemos comprobar cómo existe una gran afinidad entre las diferentes asignaturas, no solo comparten horario, sino que hasta incluso en la *Gesamtschule* se pueden impartir de forma integrada. En este sentido, es bastante complejo determinar un número exacto de sesiones por semana. Así, si nos fijamos, por ejemplo, en el *Orientierungsstufe* (curso puente entre todas las escuelas) vemos que el número de horas es de 8 en casi todas las escuelas, sin embargo, estas 8 horas a veces se reparten entre dos asignaturas (arte y música) y otras veces entre tres (arte, música y diseño textil). Una cosa parecida ocurre también en los cursos que van entre los 12 a los 16 años, tal y como se observa en esta Tabla 7. Por último, cabe destacar que el tiempo de cada sesión equivale a 45 minutos.

A continuación, se analizan los contenidos que componen los diferentes currículos de Educación Musical para los ciclos de la *Sekundarstufe I* y para cada uno de los itinerarios que la conforman (a excepción de la *Sekundarschule* que no dispone de currículo). Todos los currículos analizados de estas escuelas de secundaria se conforman por una justificación, objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación. En primer lugar, comenzamos por el análisis de la *Hauptschule* en las Tablas 8, 9 y 10:

Tabla 8

Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia de la <i>Hauptschule</i> para los grados 5/6
<i>Contenidos 1: significado de la música</i>	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento y ritmo • Música y habla • Música e imagen 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • diseñan y realizan simples creaciones escénicas, pictóricas o coreográficas, con música y con la ayuda del profesor, ●● • crean e implementan diseños sonoros simples para imágenes y textos, ●● • realizan composiciones vocales e instrumentales sencillas con expresiones elementales, ●● • transforman la música en formas/patrones de movimiento simples, ● • realizan diseños musicales teniendo en cuenta patrones y movimientos rítmico-métricos simples. ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas individuales relacionadas con la expresión musical, ● • analizan estructuras rítmicas simples, teniendo en cuenta aspectos formales, ● • interpretan de forma aproximada la expresión de la música usando criterios seleccionados (ritmo, instrumentación, uso de la voz, etc.). ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican la expresión musical en relación con el movimiento, la imagen y el lenguaje en el contexto de las convenciones musicales, ● • juzgan los resultados del diseño escénico, pictórico o coreográfico con respecto a la implementación de las ideas expresivas. ●

Tabla 8. Continuación

Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia de la <i>Hauptschule</i> para los grados 5/6
Contenidos 2: evolución de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> Música de diferentes épocas Retratos de músicos y lenguaje 	Producción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> realizan composiciones vocales e instrumentales sencillas de diferentes épocas, ● transforman la música de músicos seleccionados o de diferentes períodos en otra forma de arte bajo supervisión. ●●
	Recepción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> describen las características musicales utilizando términos técnicos básicos (p. ej., dinámica, tempo, timbre), ● interpretan la música teniendo en cuenta los antecedentes y enfoques biográficos. ●
	Reflexión <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> explican los antecedentes biográficos de la música, ●● evalúan los diseños sonoros conociendo el contexto biográfico e histórico elemental. ●●
Contenidos 3: usos de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> Música y escenario Uso privado y público 	Producción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> crean y presentan un diseño simple relacionado con la música en un contexto funcional. ●
	Recepción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> describen impresiones auditivas con respecto al efecto de la música, ● analizan estructuras musicales simples con respecto a sus efectos, ● comienzan a interpretar las estructuras musicales y sus efectos. ●
	Reflexión <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> explican las conexiones elementales entre los efectos de la música y su uso, ● evalúan los resultados de su propio diseño desde el punto de vista de la eficacia funcional, ● evalúan los efectos de la música en función de criterios. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3213, Erlass vom 12.12.2012 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012)

Tabla 9

Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 7/8

Contenidos clave para los grados 7/8	Expectativas de competencia de la <i>Hauptschule</i> para los grados 7/8
Contenidos 1: significado de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Música y programa • Música y movimiento 	Producción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • crean y realizan diseños escénicos, pictóricos o coreográficos guiados por la música, ●● • pueden convertir impulsos extramusicales (p. ej., fenómenos naturales o cotidianos) en diseños sonoros, ●● • realizan composiciones vocales o instrumentales simples con diferentes expresiones, ●● • crean e implementan diseños sonoros simples con una expresión predeterminada. ●
	Recepción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas basadas en la expresión musical de acuerdo con unos criterios, ●● • describen estructuras rítmicas y coreográficas teniendo en cuenta los aspectos formales seleccionados (p. ej., el tipo de compás, síncopas, ritmos, estilos de baile), ●●● • analizan estructuras musicales con respecto a la implementación de ideas extramusicales, ●● • interpretan la expresión musical en función de los resultados del análisis. ●●
	Reflexión <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican la expresión musical con respecto a la implementación de ideas extramusicales en el contexto de las convenciones musicales. ● • evalúan diseños sonoros desde la perspectiva de la implementación de ideas no musicales. ● • realizan evaluaciones fundamentadas de los resultados del diseño escénico y coreográfico con respecto a la aplicación de las ideas expresivas. ●●

Tabla 9. Continuación

Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 7/8

Contenidos 2: evolución la música	
Foco principal: • Música de diferentes épocas • Música popular de los siglos XX y XXI • Instrumentos musicales	Producción Los estudiantes • realizan composiciones vocales o instrumentales de diferentes épocas, ● • transforman la música de diferentes épocas y diferentes músicos en otras formas de arte, ●● • crean diseños sonoros utilizando diferentes timbres e instrumentos musicales. ●
	Recepción Los estudiantes • analizan de forma guiada la música de diferentes períodos respecto a los rasgos estilísticos, ● • describen e interpretan las impresiones auditivas en relación con los timbres e instrumentos musicales, ● • analizan la música teniendo en cuenta los antecedentes biográficos e históricos. ●
	Reflexión Los estudiantes • explican los antecedentes biográficos e históricos de la música seleccionada, ●● • evalúan diseños sonoros con el trasfondo del conocimiento biográfico e histórico, ●● • explican la estructura y el manejo de los instrumentos musicales y otros generadores de sonido. ●
Contenidos 3: usos de la música	
Foco principal: • Conexión con otras artes • La música en los contextos mediáticos y económicos	Producción Los estudiantes • realizan composiciones vocales o instrumentales con vistas a usos funcionales, ● • crean y realizan diseños sonoros simples con vistas a un cierto efecto, ● • realizan y presentan diseños sonoros simples en conexión con otras formas de expresión artística. ●●
	Recepción Los estudiantes • describen impresiones auditivas relacionadas con el contexto en el que se utiliza la música, ●●● • analizan estructuras musicales seleccionadas respecto a sus efectos, ●● • interpretan estructuras musicales y sus efectos funcionales en relación con otras artes. ●●●
	Reflexión Los estudiantes • explican las relaciones entre los efectos de la música y su uso, ● • explican las interacciones entre la expresión artística y la comercialización de los intereses personales, ● • evalúan sus propios resultados de diseño desde el punto de vista de la eficacia funcional, ● • clasifican y evalúan los efectos de la música desde un punto de vista funcional. ●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3213, *Erlass vom 12.12.2012 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012)*

Tabla 10

Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 9/10

Contenidos clave para los grados 9/10	Expectativas de competencia de la <i>Hauptschule</i> para los grados 9/10
Contenidos 1: significado de la música	
Foco principal: • Música ligada al texto	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • crean y realizan diseños lingüísticos para la música, ●● • crean y realizan diseños escénicos, pictóricos o coreográficos para la música, en gran parte, de forma independiente, ●● • diseñan e implementan arreglos sonoros para textos, ●● • realizan composiciones vocales e instrumentales con diferentes expresiones, ●● • crean diseños sonoros para expresiones predeterminadas basadas en los sistemas de orden de parámetros musicales. ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas individuales de forma diferenciada en relación con la expresión de la música, ●● • analizan estructuras rítmicas y coreográficas teniendo en cuenta aspectos formales (tipos de compás, síncopas, ritmos, estilos de baile), ●●● • analizan estructuras musicales (p. ej., fraseo, instrumentación, timbre, dinámica) con la relación entre música y lenguaje, ●● • señalan la expresión musical en un contexto temático. ●●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican las conexiones entre la música y el lenguaje teniendo en cuenta las ideas de expresión y las convenciones de diseño, ●● • explican y juzgan diferentes interpretaciones musicales de acuerdo con criterios, ● • clasifican información sobre la música basada en textos en un contexto de mayor nivel. ●●

Tabla 10. Continuación

Competencias y contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW) cursos 9/10

Contenidos clave para los grados 9/10	Expectativas de competencia de la <i>Hauptschule</i> para los grados 9/10	
Contenidos 2: evolución de la música		
Foco principal: • Música artística occidental • Música popular de los siglos XX y XXI	Producción	Los estudiantes • diseñan e implementan creaciones de diferentes estilos relacionadas con la música popular de los siglos XX y XXI. ● ●
	Recepción	Los estudiantes • analizan las características del estilo de la música artística occidental y la música popular de los siglos XX y XXI, ● ● ● • nombran las características de un estilo musical utilizando un lenguaje técnico, ● • interpretan la música en su contexto histórico-cultural. ●
	Reflexión	Los estudiantes • clasifican la música en un contexto histórico-cultural o biográfico, • explican los antecedentes histórico-culturales o biográficos de los desarrollos musicales, ● • explican la conexión entre la música popular y el contexto cultural de los siglos XX y XXI. ● ●
Contenidos 3: usos de la música		
Foco principal: • La música en los contextos mediático y económico • Música y rito • Influencia y manipulación a través de la música • Uso privado y público	Producción	Los estudiantes • editan y presentan composiciones vocales e instrumentales en relación con un contexto funcional, ● • crean e implementan diseños sonoros en un contexto funcional. ●
	Recepción	Los estudiantes • describen y comparan las impresiones auditivas de la música con las funciones extramusicales, ● ● • analizan las estructuras musicales con respecto a sus efectos, ● • interpretan las estructuras musicales y sus efectos con respecto a sus funciones. ●
	Reflexión	Los estudiantes • explican las conexiones entre los efectos y las intenciones musicales basada en sus funciones, ● • juzgan la música con sus propios criterios con respecto a su eficacia funcional, ● • explican y clasifican la información sobre la funcionalidad multimedia de la música, ● ● • explican las relaciones económicas básicas, incluyendo las estructuras de producción y comercialización y las cuestiones relacionadas con los derechos de autor (incluyendo la Descarga de Música). ● ●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3213, Erlass vom 12.12.2012 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012)

Con el análisis de los contenidos realizados en las tablas anteriores, en la Figura 6 encontramos los porcentajes destinados a cada una de las categorías de análisis determinadas para la *Hauptschule*. Como de acuerdo con la Tabla 7 el número de horas que se imparten en el *Orientierungsstufe* es el doble que para la etapa de los 12 a los 16 años, los contenidos de la Tabla 8 tendrán el doble de valor que los de la Tablas 9 y 10. En el «Anexo I» se encuentra la Tabla 45 con los diferentes cálculos de proporcionalidad realizados.

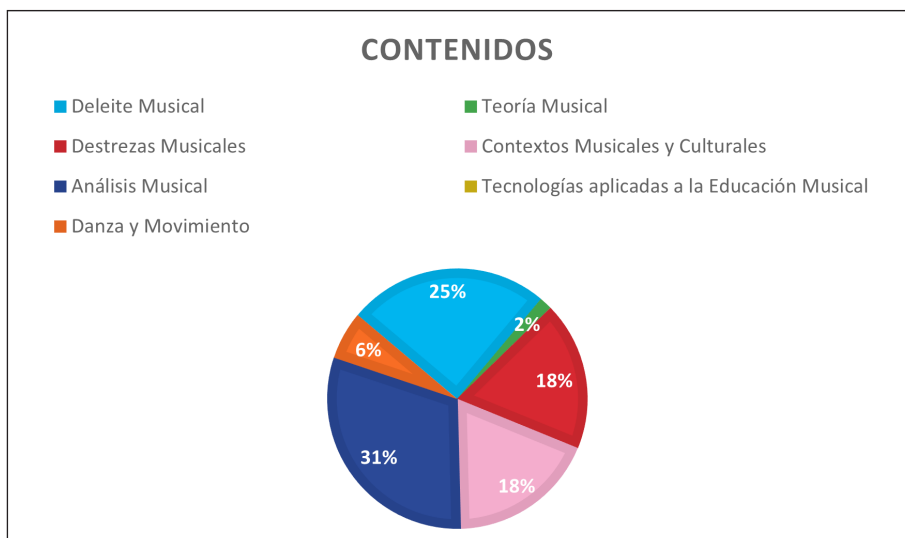


Figura 6. *Contenidos musicales en la Hauptschule de Alemania (NRW)*

Analizados los contenidos de la Educación Musical dentro de la *Hauptschule*, seguidamente en las Tablas 11 y 12 se presenta el análisis conjunto de las escuelas secundarias *Gesamtschule* y *Realschule*. Cabe recordar que ambas comparten el mismo currículo para la Educación Musical. Es interesante destacar que el currículo de la *Gesamtschule* y la *Realschule* coincide en muchos contenidos con la *Hauptschule*, la única diferencia radica en la organización de los contenidos para los cursos que comprenden las edades de 12 a 16 años. Mientras la *Hauptschule* se distribuye en dos ciclos de dos años (Tablas 9 y 10), la *Gesamtschule* y la *Realschule* solo comprenden una etapa (Tabla 12).

Otro elemento importante por destacar es que la *Gesamtschule* y la *Realschule*, aunque comparten los mismos contenidos, no se imparten con el mismo número de sesiones. Si bien las horas asignadas para la

educación artística son las mismas, la *Gesamtschule* debe repartirlas entre las asignaturas de música y arte, y la *Realschule* entre las de música, arte y diseño textil.

Tabla 11

Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia de la <i>Gesamtchule</i> y la <i>Realschule</i> para los grados 5/6
Contenidos 1: significado de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento y ritmo • Música y habla • Música e imagen 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • diseñan y realizan simples creaciones escénicas, pictóricas o coreográficas con música con la ayuda del profesor, ●● • crean e implementan diseños sonoros para imágenes o textos, ●● • realizan composiciones vocales e instrumentales sencillas con expresiones elementales, ●● • transforman la música en formas/patrones de movimiento simples, ● • realizan diseños musicales teniendo en cuenta patrones y movimientos rítmico-métricos simples. ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas individuales relacionadas con la expresión musical, ● • analizan estructuras rítmicas simples, teniendo en cuenta aspectos formales, ● • interpretan de forma aproximada la expresión de la música usando criterios seleccionados (ritmo, instrumentación, uso de la voz, etc.). ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican la expresión musical en relación con el movimiento, la imagen y el lenguaje en el contexto de las convenciones musicales, ● • juzgan los resultados del diseño escénico, pictórico o coreográfico con respecto a la aplicación de las ideas expresivas. ●

Tabla 11. Continuación

Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia de la Gesamtschule y la Realschule para los grados 5/6	
Contenidos 2: evolución de la música		
Foco principal: • Música de diferentes épocas • Retratos de músicos	Producción	Los estudiantes • realizan composiciones vocales e instrumentales simples de diferentes épocas, ● • transforman música de diferentes épocas y estilos en otras formas de arte bajo supervisión. ●●
	Recepción	Los estudiantes • describen las características musicales utilizando términos técnicos básicos (por ejemplo, dinámica, tempo, timbre), ● • interpretan la música teniendo en cuenta los antecedentes y enfoques biográficos. ●
	Reflexión	Los estudiantes • explican los antecedentes biográficos de la música, ●● • evalúan los diseños sonoros conociendo el contexto biográfico e histórico elemental. ●●
Contenidos 3: usos de la música		
Foco principal: • Música y escenario • Uso privado y público	Producción	Los estudiantes • crean y presentan un diseño simple relacionado con la música en un contexto funcional. ●
	Recepción	Los estudiantes • describen impresiones auditivas con respecto al efecto de la música, ● • analizan estructuras musicales simples con respecto a sus efectos, ● • comienzan a interpretar las estructuras musicales y sus efectos. ●
	Reflexión	Los estudiantes • explican las conexiones elementales entre los efectos de la música y su uso, ● • evalúan los resultados de su propio diseño desde el punto de vista de la eficacia funcional, ● • evalúan los efectos de la música en función de criterios. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3105, Erlass vom 10.10.2012 (Gesamtschule) y Heft Nr. 3310, Erlass vom 13.11.2012 (Realschule) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012a y 2012c).

Tabla 12

Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 7-10

Contenidos clave para los grados 7/10	Expectativas de competencia de la <i>Gesamtschule</i> y la <i>Realschule</i> para los grados 7/10
Contenidos 1: significado de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música y programa • Música y movimiento • Música ligada al texto 	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • crean y realizan diseños lingüísticos para la música, ●● • crean y realizan diseños escénicos, pictóricos o coreográficos para la música de forma independiente en gran parte, ●● • diseñan e implementan arreglos sonoros para textos, ●● • realizan composiciones vocales e instrumentales con diferentes expresiones, ●● • crean diseños sonoros para expresiones predeterminadas basadas en los sistemas de orden de parámetros musicales. ●
	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas basadas en la expresión musical de acuerdo con unos criterios, ●● • describen estructuras rítmicas y coreográficas teniendo en cuenta los aspectos formales seleccionados (p. ej., el tipo de compás, síncopas, ritmos, estilos de baile), ●●● • analizan estructuras musicales (p. ej., fraseo, instrumentación, timbre, dinámica) con la relación entre música y lenguaje, ●● • señalan la expresión musical en un contexto temático. ●●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican la expresión musical con respecto a la implementación de ideas extramusicales en el contexto de las convenciones musicales, ● • explican las conexiones entre la música y el lenguaje teniendo en cuenta las ideas de expresión y las convenciones de diseño, ●● • evalúan diseños sonoros desde la perspectiva de la implementación de ideas no musicales, ● • explican cuestiones musicales con respecto a la conexión entre la música y el movimiento bajo una pregunta guía, ●● • realizan evaluaciones fundamentadas de los resultados del diseño escénico y coreográfico con respecto a la aplicación de las ideas expresivas, ●● • evalúan las conexiones entre la música y el lenguaje teniendo en cuenta las ideas de expresión y las convenciones de diseño, ●● • explican y juzgan diferentes interpretaciones musicales de acuerdo con criterios. ●

Tabla 12. Continuación

Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 7-10

Contenidos clave para los grados 7/10	Expectativas de competencia de la <i>Gesamtschule</i> y la <i>Realschule</i> para los grados 7/10
Contenidos 2: evolución de la música	
Foco principal <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos musicales • Música artística occidental • Música popular de los siglos XX y XXI • Música de diferentes épocas 	Producción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizan composiciones vocales e instrumentales teniendo en cuenta las perspectivas histórico-culturales, ●● • transforman la música de diferentes épocas y diferentes músicos en otras formas de arte, ●● • diseñan e implementan creaciones de diferentes estilos relacionadas con la música popular de los siglos XX y XXI, ●● • crean diseños sonoros utilizando diferentes timbres e instrumentos musicales. ●
	Recepción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen e interpretan las impresiones auditivas en relación con los timbres e instrumentos musicales, ● • analizan las características del estilo de la música artística occidental y la música popular de los siglos XX y XXI, ●●● • nombran las características de un estilo musical utilizando un lenguaje técnico, ● • interpretan música de manera guiada, teniendo en cuenta los antecedentes biográficos e histórico-culturales. ●●
	Reflexión <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican la estructura y el manejo de los instrumentos musicales y otros generadores de sonido, ● • clasifican la música en un contexto histórico-cultural o biográfico, ● • explican los antecedentes biográficos e históricos de la música seleccionada. ●●

Tabla 12. Continuación

Competencias y contenidos musicales en la Gesamtschule y la Realschule de Alemania (NRW) cursos 7-10

Contenidos clave para los grados 7/10	Expectativas de competencia de la <i>Gesamtschule</i> y la <i>Realschule</i> para los grados 7/10
Contenidos 3: usos de la música	
<p>Foco principal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso privado y público • La música en los contextos mediático y económico • Música y rito 	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • editan y presentan composiciones vocales e instrumentales en relación con un contexto funcional, ● • crean e implementan diseños sonoros en un contexto funcional, ● • crean y realizan diseños sonoros simples con vistas a un cierto efecto, ● • realizan y presentan diseños sonoros simples en conexión con otras formas de expresión artística. ● ●
	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas relacionadas con el contexto en el que se utiliza la música, ● ● ● • describen y comparan las impresiones auditivas de la música con las funciones extramusicales, ● ● • analizan estructuras musicales seleccionadas respecto a sus efectos, ● ● • interpretan las estructuras musicales y sus efectos con respecto a sus funciones. ●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican las relaciones entre los efectos de la música y su uso, ● • explican las conexiones entre los efectos y las intenciones musicales basada en sus funciones, ● • evalúan la música por su efectividad funcional y por sus propios resultados de diseño desde el punto de vista de la eficacia funcional, ● • explican y clasifican la información sobre la funcionalidad multimedia de la música, ● ● • explican las relaciones económicas básicas, incluyendo las estructuras de producción y comercialización y las cuestiones relacionadas con los derechos de autor. ● ●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3105, *Erlass vom 10.10.2012 (Gesamtschule)* y Heft Nr. 3310, *Erlass vom 13.11.2012 (Realschule)* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012a y 2012c).

Con los resultados obtenidos del análisis de la *Gesamtschule* y la *Realschule* seguidamente se presenta un diagrama que ilustra la relación de los contenidos dentro del currículo analizado. Puesto que los contenidos de la Tabla 12 se cursan durante 4 años y los de la Tabla 11 durante 2 años, los primeros tendrán una ponderación doble. Los cálculos se pueden consultar en el «Anexo I», Tabla 46.

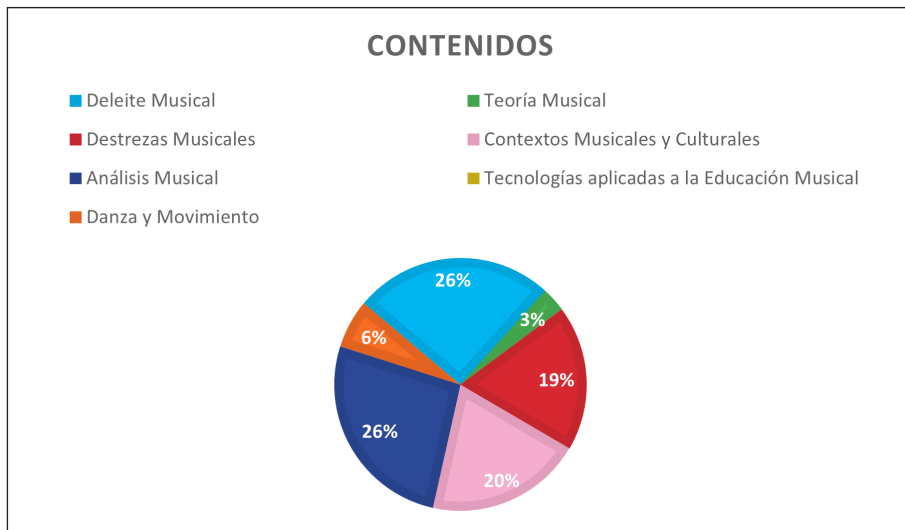


Figura 7. Contenidos musicales en la Gesamtschule y Realschule de Alemania (NRW)

La siguiente escuela secundaria por analizar es el *Gymnasium* (G8), la cual se extinguirá para el curso 2021/22. Las competencias y contenidos que deberán alcanzar los estudiantes se presentan en las Tablas 13 y 14.

Tabla 13

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G8) de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del Gymnasium para los grados 5/6
Contenidos 1: significado de la música	
Foco principal: • Música conectada con la lengua • Música conectada con imágenes • Música conectada con movimiento	Recepción Los estudiantes • describen impresiones auditivas subjetivas relacionadas con la expresión musical, ● • analizan las estructuras musicales con respecto a las ideas de expresión asociadas a ellas, ● • interpretan la expresión musical en función de los resultados de análisis. ●●
	Producción Los estudiantes • crean composiciones vocales e instrumentales simples con diferentes ideas expresivas, ● • diseñan y realizan simples creaciones pictóricas y coreográficas con música. ●●
	Reflexión Los estudiantes • explican la expresión musical en el contexto de las convenciones musicales, ● • evalúan los resultados de su propio diseño en lo que respecta a la aplicación de las ideas expresivas. ●
Contenidos 2: evolución de la música	
Foco principal. La música en el contexto histórico: • Características estilísticas • Huellas biográficas	Recepción Los estudiantes • analizan la música a partir de sus características estilísticas, ● • nombran las características del estilo musical utilizando el lenguaje técnico, ● • interpretan los rasgos del estilo musical en su contexto histórico. ●●
	Producción Los estudiantes • realizan composiciones vocales e instrumentales sencillas de diferentes épocas, ● • crean e implementan diseños musicales relacionados con un contexto histórico-cultural. ●●
	Reflexión Los estudiantes • sitúan la música en el contexto histórico o biográfico, ● • explican los antecedentes históricos y biográficos de la música. ●

Tabla 13. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G8) de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del Gymnasium para los grados 5/6
Contenidos 3: usos de la música	
Foco principal: • Uso privado y público • Música y escenario	Recepción Los estudiantes • describen impresiones auditivas subjetivas relacionadas con el contexto en el que se utiliza la música, ● • analizan las estructuras musicales con respeto a sus efectos, ● • interpretan las estructuras musicales y sus efectos con respecto a su función. ●●
	Producción Los estudiantes • crean y realizan diseños sonoros con intenciones específicas, ●● • realizan composiciones vocales e instrumentales sencillas en contextos funcionales, ● • desarrollan, implementan y presentan diseños musicales en un contexto de uso. ●●
	Reflexión Los estudiantes • explican las conexiones entre los efectos de la música y su uso, ● • evalúan los resultados del diseño en términos de su efectividad funcional. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3406 (G8), Erlass vom 11.05.2011 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011)

Tabla 14

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G8) de Alemania (NRW) cursos 7-9

Contenidos clave para los grados 7/9	Expectativas de competencia del <i>Gymnasium</i> para los grados 7/9
Contenidos 1: significado de la música	
Foco principal: • Composiciones de música artística occidental • Música ligada al texto	Recepción Los estudiantes • describen impresiones auditivas subjetivas relacionadas con la expresión musical, ● • analizan las estructuras musicales en el contexto de las convenciones expresivas con respecto al diseño formal y los sistemas de ordenamiento de los parámetros musicales, ● • interpretan la expresión musical en función de los resultados de análisis. ●●
	Producción Los estudiantes • crean composiciones vocales e instrumentales con diferentes ideas expresivas, ● • crean y realizan diseños sonoros para determinadas ideas de expresión basadas en los sistemas de ordenamiento de parámetros musicales. ●
	Reflexión Los estudiantes • explican las relaciones entre las ideas expresivas y las convenciones del diseño, ● • evalúan sus propios resultados de diseño respecto a la implementación de expresiones, ● • juzgan las diferentes interpretaciones musicales de acuerdo con criterios. ●●
Contenidos 2: evolución de la música	
Foco principal: • Arte musical occidental en la transición del siglo XVIII al XIX • Música popular	Recepción Los estudiantes • analizan la música artística occidental y la música popular de los siglos XVIII y XIX en términos de sus rasgos estilísticos, ● • nombran las características del estilo musical usando el lenguaje técnico, ● • interpretan los rasgos estilísticos musicales en su contexto histórico-cultural. ●●
	Producción Los estudiantes • realizan composiciones vocales e instrumentales con el trasfondo de su contexto histórico y cultural, ● • diseñan e implementan diseños musicales desde una perspectiva histórica. ●●
	Reflexión Los estudiantes • sitúan la música en un contexto histórico-cultural o biográfico, ● • explican los antecedentes histórico-culturales y biográficos de los desarrollos musicales, ● • discuten los desarrollos musicales en su contexto histórico-cultural. ●

Tabla 14. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G8) de Alemania (NRW) cursos 7-9

Contenidos clave para los grados 7/9	Expectativas de competencia del Gymnasium para los grados 7/9	
Contenidos 3: usos de la música		
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Conexiones con otras artes • Conexiones con los medios de comunicación • Formas de influencia y control de la percepción 	Recepción	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan impresiones auditivas subjetivas con las funciones extramusicales, ●● • analizan las estructuras musicales con respecto a sus efectos, ● • interpretan las estructuras musicales y sus efectos en términos de sus funciones. ●●
	Producción	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • trabajan en composiciones vocales e instrumentales relacionadas con un contexto funcional, ● • crean, implementan y presentan diseños sonoros en conexión con otras formas de expresión artística. ●●●
	Reflexión	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican las conexiones entre los efectos y las intenciones musicales ligada a funciones, ● • evalúan la música de acuerdo con sus criterios de orientación con respecto a su efectividad funcional, ● • discuten los efectos de las relaciones económicas fundamentales y las cuestiones legales en la música. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3406 (G8), Erlass vom 11.05.2011 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011)

Finalizado este análisis se presenta el diagrama correspondiente con el porcentaje de contenidos que componen la Educación Musical dentro del *Gymnasium (G8)*. De acuerdo con la Tabla 7, el número de horas en los cursos de 5.º y 6.º es de 8 horas y en los de 7.º a 9.º son de 6 horas. En consecuencia, en el «Anexo I» (Tabla 47) se establecen los cálculos necesarios para equipar el número de horas por curso y ciclo.

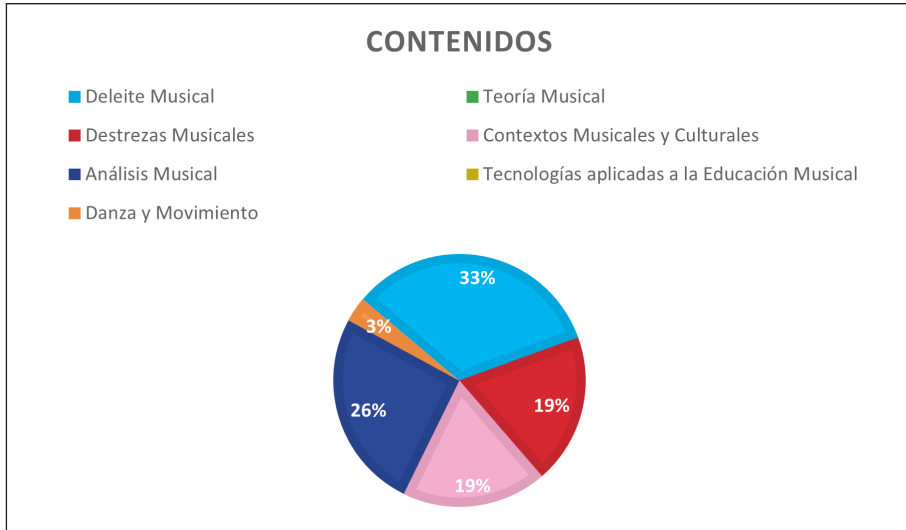


Figura 8. *Contenidos Educación Musical en el Gymnasium (G8) de Nordrhein-Westfalen*

Dentro de esta primera etapa de la educación secundaria, únicamente queda analizar el *Gymnasium (G9)*. Las competencias y los contenidos determinados para este tipo de escuela se presentan en las Tablas 15 y 16.

Tabla 15

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del <i>Gymnasium</i> (G9) para los grados 5/6
Contenidos 1: significado de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> Música y lenguaje: <i>lieder</i> y canciones de diferentes estilos y culturas Música y contenido no musical: música 	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> describen las características expresivas y de diseño de <i>lieder</i> y canciones simples de diferentes estilos y culturas, ●● interpretan la expresión de <i>lieder</i> y canciones simples basándose en los resultados del análisis, ● describen la presentación musical de contenidos extramusicales a partir de la impresión auditiva, ●●● analizan e interpretan estructuras musicales simples con el fin de presentar un contenido extramusical, ● describen las conexiones entre la música y el movimiento basándose en los elementos de diseño. ●●
<p>programática, musicalización de imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> Música y movimiento: coreografía y bailes 	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> diseñan y realizan ajustes de texto simples con respecto a la intención y la expresión, ●● diseñan y realizan estructuras musicales sencillas para la presentación de contenidos extramusicales, ● diseñan y realizan sencillas creaciones relacionadas con la música, así como productos multimedia para la presentación de contenidos no musicales, ●● diseñan y realizan coreografías libres y bailes sencillos con música. ●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> explican los elementos esenciales del diseño de los <i>lieder</i> y canciones con respecto a la interpretación del texto, ●● evalúan los ajustes textuales de la música según los criterios de implementación de las ideas expresivas, ●● explican los medios musicales de representación de contenido no musical, ● explican y evalúan los resultados de diseño de contenidos no musicales en una presentación musical, ● evalúan los diseños coreográficos a partir de criterios musicales. ●

Tabla 15. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del <i>Gymnasium (G9)</i> para los grados 5/6
Contenidos 2: evolución de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> Música e influencias histórico-culturales: música secular en la Edad Media, música cortesana en el Barroco Música e influencias biográficas 	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> describen las características de la música secular en la Edad Media, ● describen las características expresivas y de diseño de la música cortesana del Barroco, ● analizan e interpretan elementos de la música cortesana en su contexto, ● describen las características de diseño de la música en relación con las circunstancias biográficas de un compositor. ●●
	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> componen canciones medievales sencillas, ● componen conjuntos instrumentales simples, teniendo en cuenta el contexto histórico, ●● diseñan e implementan creaciones sencillas relacionadas con la música y los medios de comunicación, teniendo en cuenta el contexto histórico. ●●●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> explican elementos esenciales del diseño de la música secular de la Edad Media, ● clasifican la música secular de la Edad Media en su contexto histórico, ● explican elementos esenciales de la música cortesana del Barroco, ● sitúan la música cortesana del Barroco en su contexto histórico, ● explican las conexiones básicas entre la vida de un compositor y las características de su música. ●●

Tabla 15. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 5/6

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del Gymnasium (G9) para los grados 5/6
Contenidos 3: usos de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música en un contexto funcional: música de uso privado, música en espacios públicos • Música en conexión con otras formas de arte: teatro musical 	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen impresiones auditivas subjetivas relacionadas con los efectos de la música en contextos públicos y privados, ● • describen las características de diseño de la música con respecto a su función en contextos privados y públicos, ● • analizan e interpretan elementos musicales simples con respecto a sus efectos, ● • describen impresiones auditivas subjetivas relacionadas con el efecto de la música en otras formas de arte, ●●● • analizan e interpretan los elementos musicales con respecto a sus funciones dramáticas y en relación con otras formas de arte. ●●
	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • diseñan e implementan creaciones musicales y productos multimedia con la intención específica para su uso en espacios públicos, ●●● • crean y realizan diseños musicales relacionados con las funciones dramáticas de la música. ●●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican las conexiones funcionales entre la música y los medios de comunicación en su uso privado y en espacios públicos, ● • evalúan la utilización de la música en el ámbito privado y en espacios públicos, ● • explican las conexiones entre las herramientas de diseño musical y sus funciones y efectos, ● • evalúan los resultados del diseño en términos de su eficacia funcional, ● • explican las funciones dramáticas de la música en el teatro musical. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3406, Erlass vom 23.06.2019 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a)

Tabla 16

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 7/10

Contenidos clave para los grados 7/10	Expectativas de competencia del Gymnasium (G9) para los grados 7/10
Contenidos 1: significado de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música y lenguaje: canción artística, rap • Música instrumental: sinfonía • Original y adaptación (versiones) 	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen las características expresivas de las canciones artísticas, ● • analizan canciones artísticas con respecto a las interacciones textuales, ●● • describen e interpretan de forma diferenciada rasgos expresivos esenciales en el rap, ● • describen los rasgos expresivos esenciales de una sinfonía, ● • analizan e interpretan la expresividad de los diseños temáticos y formales de una sinfonía, ● • describen las características de diseño de las versiones adaptadas en comparación con las composiciones originales, ● • analizan e interpretan adaptaciones musicales (versiones) con respecto a las interpretaciones de las composiciones originales. ●
	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • diseñan e implementan creaciones musicales para textos, ● • diseñan y realizan su propio rap a partir de temas predeterminados, ● • crean implementan adaptaciones musicales con instrumentos y herramientas digitales como interpretación comentada del original. ●●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican y evalúan los elementos esenciales del diseño de las canciones artísticas con respecto a la interpretación del texto, ●●● • explican y evalúan los elementos clave del diseño del rap con respecto a la aplicación de los temas, ●● • explican y evalúan los resultados de su propio diseño con respecto a la interpretación del texto guiándose por criterios, ● • explican los elementos esenciales de una sinfonía con respecto a los enfoques interpretativos, ● • explican y evalúan adaptaciones musicales (versiones) basadas en criterios con respecto a las interpretaciones del original, ●● • evalúan los arreglos musicales con respecto a las cuestiones de derechos de autor y derechos de uso (incluidas las licencias). ●●

Tabla 16. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 7/10

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del <i>Gymnasium (G9)</i> para los grados 5/6
Contenidos 2: evolución de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música en un contexto histórico-cultural: música clásica vienesa, música de 1900, música contemporánea, <i>blues</i>, música popular de los años 50 y 60 • Música en un contexto intercultural: <i>jazz</i>, música de otras culturas 	<p>Los estudiantes</p> <p>Recepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen las características expresivas y de diseño de las composiciones en su contexto histórico-cultural, ● • analizan e interpretan composiciones en función de los contextos histórico-culturales, ●● • analizan e interpretan composiciones de música contemporánea con respecto a los aspectos innovadores, ●● • describen y analizan las características expresivas y de diseño de la música <i>blues</i>, ●● • describen y analizan las características expresivas y de diseño del <i>jazz</i> en el contexto intercultural, ●● • describen y analizan las características de diseño de la música de otras culturas en su contexto. ●●● <hr/> <p>Los estudiantes</p> <p>Producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • crean y realizan conceptos de diseño en el campo de la música contemporánea, ● • entienden los elementos estilísticos de la música pop, ●● • conocen estilos musicales de otras culturas, ● • realizan sencillas improvisaciones de <i>blues</i> y <i>jazz</i>, ● • diseñan y realizan productos media relacionados con la música teniendo en cuenta el contexto histórico-cultural. ●●●
	<p>Los estudiantes</p> <p>Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican elementos esenciales del diseño de la música secular y las características estilísticas de la música del período clásico vienes en su contexto histórico-cultural, ● • explican y evalúan las relaciones entre la música, las artes visuales y la sociedad alrededor de 1900, ● • explican y evalúan los conceptos de la nueva contemporánea con respecto a los aspectos de innovadores, ● • explican los elementos esenciales del diseño del <i>blues</i> en el contexto de su evolución sociocultural, ● • explican y evalúan la música popular de la década de 1950 y 1960 como expresión de los movimientos culturales juveniles, ● • explican elementos esenciales de diseño del <i>jazz</i> en el contexto de procesos transculturales, ● • explican elementos esenciales del diseño de la música de otras culturas en el contexto de los aspectos interculturales. ●●

Tabla 16. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasium (G9) de Alemania (NRW) cursos 7/10

Contenidos clave para los grados 5/6	Expectativas de competencia del <i>Gymnasium (G9)</i> para los grados 5/6
Contenidos 3: usos de la música	
Foco principal: • Música en un contexto funcional: la música en la publicidad, la música con mensaje político • Música en conexión con otros medios: música de películas, vídeos musicales	Recepción Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen las características del diseño y los efectos de la música en la publicidad, ●●● • analizan e interpretan elementos de diseño musical en publicidad con respecto a sus efectos, ●●● • analizan e interpretan elementos de diseño musical con respecto a mensajes políticos, ●●● • analizan e interpretan la música con respecto a sus funciones en las películas, ●●● • analizan la relación entre el diseño visual y musical en el <i>videoclip</i>. ●●●
	Producción Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • diseñan e implementan música para una producción publicitaria con herramientas digitales, ●●● • diseñan y realizan creaciones musicales con respecto a las funciones dramáticas del cine, ●● • diseñan y realizan un video musical con herramientas digitales. ●●
	Reflexión Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican y evalúan las relaciones entre las herramientas de diseño musical y sus efectos en el contexto de la publicidad, ●●● • explican y evalúan el uso funcional de la música en publicidad en términos de intenciones y estrategias, ●● • explican y evalúan las funciones de la música con mensajes políticos, ●● • explican y evalúan la música con respecto a sus funciones en relación con el medio cinematográfico, ●●● • explican y evalúan la influencia visual en la percepción de la música en el <i>videoclip</i>. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 3406, Erlass vom 23.06.2019 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a)

Con la clasificación realizada en las tablas anteriores, en la Figura 9 se presenta el porcentaje de contenidos que se le asigna a la Educación Musical dentro del *Gymnasium (G9)* en NRW. Como de acuerdo con la Tabla 7 el número de horas y de cursos es diferente entre los diferentes ciclos de esta escuela secundaria, en el «Anexo I» (Tabla 48) encontramos los cálculos efectuados.

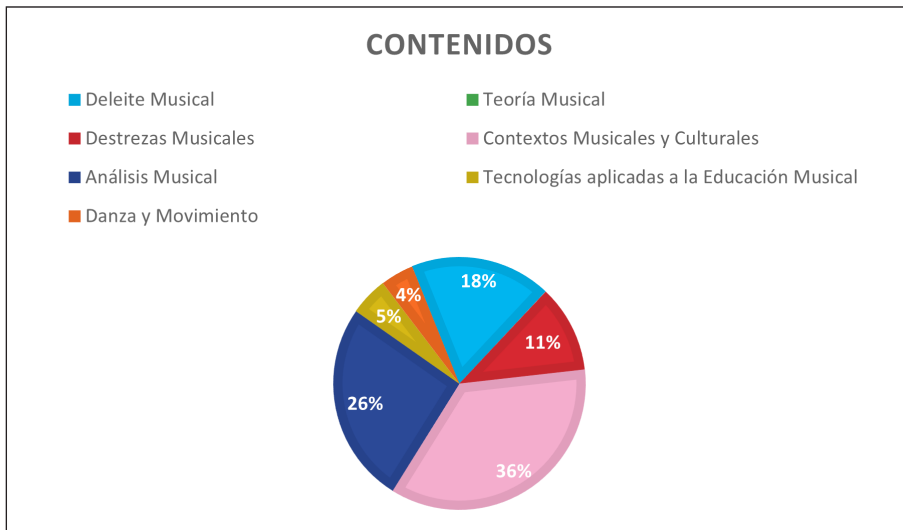


Figura 9. *Contenidos Educación Musical en el Gymnasium (G9) de Nordrhein-Westfalen*

A partir del análisis de los contenidos de las diferentes escuelas de secundaria existentes en el territorio de *Nordrhein-Westfalen* se ha elaborado un gráfico englobándolos todos. Los cálculos pertinentes de las medias se encuentran en el «Anexo I» en la Tabla 49.

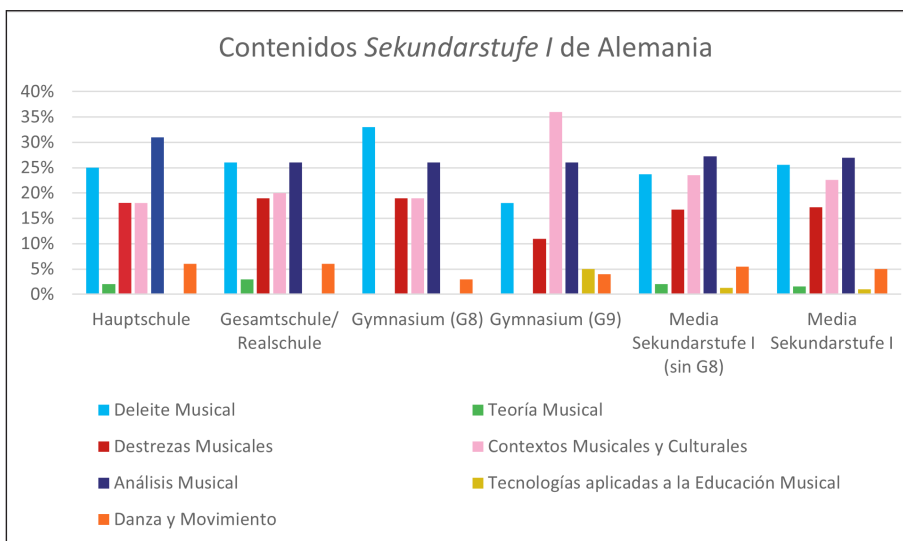


Figura 10. *Distribución de contenidos en la Sekundarstufe I de Alemania (NRW)*

Aunque existen muchas variables que condicionan el análisis de los contenidos de la Educación Musical en la *Sekundarstufe I* de Alemania

(NRW) podemos extraer algunas conclusiones sobre las tendencias vislumbradas. En primer lugar, se observa cómo la *Hauptschule*, la *Gesamtschule* y la *Realschule* disponen de una distribución similar de contenidos. Estas dedican una gran importancia tanto al Deleite Musical como al Análisis Musical, denotando el interés por crear en los estudiantes un espíritu crítico con argumentos estéticos, formales y contextuales. El siguiente elemento por destacar es la gran presencia de contenidos relacionados con los Contextos Musicales y Culturales. La presencia de esta categoría de análisis junto con las dos anteriores, representa que este currículo presta más interés a la reflexión y al entendimiento de la música que a la interpretación y a la composición musical. Por otro lado, vemos que las tres escuelas incluyen la danza y el movimiento como un elemento dentro de la Educación Musical. Respecto al contenido que hace referencia a la Teoría Musical, se puede observar que es prácticamente inexistente.

En referencia al análisis de los dos tipos de currículos que conforman el *Gymnasium* (G8 y G9) podemos encontrar cómo su organización es muy diferente. En este sentido, se examinarán por separado. Por un lado, el *Gymnasium* (G8), el cual se extinguirá en el curso 2021/22, en líneas generales sigue una estructura parecida a las escuelas de *Hauptschule*, *Gesamtschule* y *Realschule*. No obstante, tal y como se puede observar en la Figura 10, sí que es destacable el gran porcentaje destinado a los contenidos que permiten entender y disfrutar de la música desde una perspectiva estética (Deleite Musical).

Por otro lado, en referencia al *Gimnasium* (G9) se aprecian grandes diferencias con las escuelas anteriormente citadas. En primer lugar, cabe destacar que la categoría a la cual se le otorga más protagonismo, un 36% del total, es la que contiene contenidos que relacionan la música con el contexto y la cultura. Las siguientes categorías por resaltar son el Análisis Musical y el Deleite Musical. Si bien en las escuelas anteriores, se antepone el análisis estético y reflexivo de la música al análisis formal e histórico, en esta escuela, recientemente creada, se invierte esta situación. El siguiente elemento que cabe una especial mención es la introducción de los contenidos relacionados con el uso de las tecnologías, puesto que si nos fijamos en la Figura 10 podemos

observar cómo en ninguna de las otras escuelas se incluye. La reciente creación de esta escuela en 2019 podría explicar este hecho, ya que no está contemplado en los currículos con una fecha de creación anterior.

Por último, en la parte derecha de la Figura 10 encontramos dos medias que representan una estimación del porcentaje global de contenidos que se enseñan en toda la *Sekundarstufe I* en Alemania (NRW). Para ello, cabe recordar que la *Gesamtschule* y la *Realschule* son escuelas independientes, por lo que para realizar la media de contenidos se han computado dos veces. Así encontramos una media que incluye los currículos de todas las escuelas en vigor, y otra similar, pero excluyendo el *Gymnasium* (G8). Tal y como se puede observar ambas medias son prácticamente iguales. Las dos proporcionan un alto interés a los contenidos que favorecen el Análisis Musical, el Deleite Musical y la relación entre los Contextos Musicales y Culturales. Por otro lado, encontramos que los contenidos relacionados con las Destrezas Musicales, aunque se les otorga una cierta presencia no son tan importantes. En relación con los contenidos de Danza y Movimiento se observa que tienen una presencia alrededor del 5% del currículo total. Por último, respecto a los contenidos referentes a la Teoría Musical y a las Tecnologías aplicadas a la Educación Musical son prácticamente inexistentes.

Una vez concluido el análisis y explicados los diferentes hallazgos es el momento de realizar una valoración general. Fijándonos en la Figura 10 podemos observar cómo la Educación Musical en NRW siempre ha tenido una distribución de contenidos bastante similar, a pesar de la existencia de diferentes tipos de centros educativos. En consecuencia, todo el alumnado recibía una misma formación musical con independencia de que cursara un itinerario formativo encaminado a realizar el *Abitur* o la formación profesional. Con la introducción del nuevo plan de estudios *Gymnasium* (G9) se rompe la homogeneidad existente, puesto que como hemos visto, aunque no se aumenta la dificultad, se realiza una distribución diferente de los contenidos.

En principio, se podría suponer que simplemente se trata de una actualización, ya que se incorporan nuevos contenidos como los tecnológicos. No obstante, en los próximos años podremos comprobar si las actualizaciones que se produzcan en el resto de los currículos irán

en la misma dirección, u optarán por determinar diferentes aprendizajes para cada tipo de centro.

3.1.7. La Educación Musical en el currículo de la *Sekundarstufe II* alemana (NRW)

La *Sekundarstufe II* alemana, tal y como se ha explicado en el apartado 3.1.4., dispone de dos grandes itinerarios el *Gymnasiale Obertufe* y el *Berufscholleg*. Si bien ambos forman parte de la educación obligatoria, en este apartado únicamente se analizarán la *Gymnasiale Obertufe*, puesto que es el único que contempla la Educación Musical dentro de los planes de estudio. El resto de los itinerarios agrupados dentro de la *Berufscholleg* consideran que la música no tiene cabida dentro de la formación profesional. No obstante, que esté la Educación Musical contemplada dentro del *Gymnasiale Oberstufe* no implica que se imparta de forma obligatoria, sino que los estudiantes tienen la opción de cursarla.

El *Gymnasiale Obertufe* se trata de un itinerario académico que culmina con la prueba de acceso a la universidad, denominada *Abitur*. Su organización consta de dos fases, una primera introductoria (*Einführungsphase*) que abarca un curso académico y una segunda fase de calificación (*Qualifikationsphase*) de una duración de 2 cursos. Dentro de esta última etapa el primer curso se denomina *Grundkurs* (curso básico) y el segundo *Leistungskurs* (curso avanzado).

Respecto a la formación inicial de los profesores en esta etapa no es necesario comentarla, puesto que es la misma que para los docentes de la *Sekundarstufe I*. En referencia a la duración de las sesiones, encontramos que en esta etapa educativa abarcan 45 minutos. En el primer curso, en la fase de orientación, los estudiantes podrán elegir música como asignatura optativa durante 3 sesiones semanales. En este sentido, la asignatura alternativa a la música es el Arte.

Superado este primer curso, en la fase de calificación los estudiantes recibirán 5 sesiones semanales siempre y cuando hayan elegido examinarse en el *Abitur* sobre la materia de Música. Seguidamente, se presenta el análisis de los contenidos de los tres cursos que componen el *Gymnasiale Obertufe* a través de las Tablas 17, 18 y 19:

Tabla 17

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Einführungsphase

Contenidos clave para el grado <i>Einführungsphase</i>	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Oberstufe</i> para el curso <i>Einführungsphase</i>
Contenidos 1: significado de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre las intenciones expresivas y las estructuras musicales • Gestos expresivos en el contexto de convenciones musicales 	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan impresiones auditivas subjetivas relacionadas con la expresión y el significado de la música, ● • formulan enfoques interpretativos e hipótesis relacionadas con las intenciones expresivas y gestos de la música, ● • analizan las estructuras musicales en relación con las intenciones expresivas y los gestos, ●● • interpretan los resultados del análisis en el contexto de las intenciones expresivas y los gestos. ●
	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan diseños de ideas relacionadas con expresiones y gestos, ● • inventan estructuras musicales simples teniendo en cuenta las convenciones musicales, ● • realizan composiciones e improvisaciones vocales e instrumentales con diferentes intenciones expresivas, ●● • realizan y presentan sus propios diseños sonoros con diferentes expresiones. ●●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican las relaciones entre las intenciones expresivas y las estructuras musicales, ● • evalúan los resultados de diseño basados en criterios con respecto a la aplicación de las intenciones de expresión, ● • evalúan interpretaciones basadas en criterios que relacionen las intenciones expresivas y estructuras musicales. ●●

Tabla 17. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Einführungsphase

Contenidos clave para el grado <i>Einführungsphase</i>	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Obertufe</i> para el curso <i>Einführungsphase</i>	
Contenidos 2: evolución de la música		
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre las condiciones histórico-sociales y las estructuras musicales • Ideas sonoras en relación con las características de estilo y género 	Recepción	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • analizan las estructuras musicales en relación con las condiciones histórico-sociales, ● • nombran las características de género y estilo de la música usando el lenguaje técnico, ● • interpretan la evolución musical en el contexto de las condiciones histórico-sociales. ●
		Producción
	Reflexión	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • clasifican la información sobre la música en un contexto histórico-social, ● • explican las relaciones entre los desarrollos musicales y sus condiciones histórico-sociales, ● • explican los resultados del diseño en función de su perspectiva histórica, ● • evalúan la evolución de la música basándose en criterios relacionados con sus condiciones históricas y sociales, también desde el punto de vista de los modelos de roles sociales de mujeres y hombres transmitidos por la música. ●

Tabla 17. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Einführungsphase

Contenidos clave para el grado <i>Einführungsphase</i>	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Obertufe</i> para el curso <i>Einführungsphase</i>
Contenidos 3: usos de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre intenciones y estructuras musicales • Condiciones de percepción musical en relación con estereotipos musicales y clichés 	Recepción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan impresiones auditivas subjetivas relacionadas con los efectos de la música, ● • analizan las estructuras musicales con respecto a los estereotipos y clichés musicales, teniendo en cuenta las intenciones, ●● • interpretan los resultados de los análisis basados en los requisitos relacionados con la función y las intenciones musicales. ●
	Producción <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan diseños de ideas en un contexto funcional teniendo en cuenta los estereotipos y clichés musicales, ●●● • inventan estructuras musicales simples con respecto a las intenciones, ●● • realizan y presentan diseños sonoros basados en un contexto funcional. ●●
	Reflexión <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican las relaciones entre las intenciones y las estructuras musicales en la música funcional, ●● • explican los resultados del diseño con respecto a su efectividad funcional, ●● • evalúan los resultados basados en criterios procesuales e intencionales. ●

Nota. Extraído del Heft Nr. 4702, Erlass vom 14.08.2013 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013)

Tabla 18

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Grundkurs (Qualifikationphase)

Contenidos clave para el grado Grundkurs	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Oberstufe</i> para el curso Grundkurs (Qualifikationphase)
Contenidos 1: significado de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepciones estéticas de la música • Carácter lingüístico de la música 	<p>Los estudiantes</p> <p>Recepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan impresiones auditivas subjetivas relacionadas con la expresión y el significado de la música, ● • formulan enfoques interpretativos e hipótesis relacionados con las concepciones estéticas y el carácter lingüístico de la música, ● ● • analizan estructuras musicales con respecto a interpretaciones e hipótesis, ● ● • interpretan los resultados del análisis en el contexto de las concepciones estéticas y el carácter lingüístico de la música. ● ●
	<p>Los estudiantes</p> <p>Producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan conceptos de diseño teniendo en cuenta el carácter lingüístico de la música, ● • trabajan en estructuras musicales teniendo en cuenta las concepciones estéticas, ● ● • adaptan textos a la música de una forma simple, ● • inventan estructuras musicales teniendo en cuenta las concepciones estéticas y el carácter lingüístico de la música, ● ● • realizan y presentan sus propios diseños sonoros, así como composiciones e improvisaciones vocales e instrumentales en el contexto de las concepciones estéticas. ● ●
	<p>Los estudiantes</p> <p>Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican las conexiones entre las concepciones estéticas y las estructuras musicales, ● ● • discuten cuestiones musicales relacionadas con los conceptos estéticos y el carácter lingüístico de la música, ● ● • evalúan resultados de diseño basados en criterios e interpretaciones musicales con respecto a la implementación de conceptos estéticos y el carácter lingüístico de la música, ● ● • evalúan interpretaciones musicales basadas en criterios con respecto a las concepciones estéticas. ●

Tabla 18. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Grundkurs (Qualifikationphase)

Contenidos clave para el grado Grundkurs	Expectativas de competencia del Gymnasiale Oberstufe para el curso Grundkurs (Qualifikationphase)
Contenidos 2: evolución de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de paradigma en el tratamiento de la música • Características específicas del género musical en el contexto histórico-social 	<p>Recepción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizan estructuras musicales con respecto a cambios de paradigma, ●● • identifican las características específicas de estilo y género de la música con respecto al contexto histórico-social utilizando el lenguaje técnico, ● • interpretan los cambios de paradigma de los desarrollos musicales en el contexto del conocimiento sociopolítico y biográfico. ●
	<p>Producción</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan conceptos de diseño teniendo en cuenta características simples específicas del género en el contexto histórico, ●● • inventan estructuras musicales con respecto a un contexto histórico, ●● • realizan y presentan sus propios diseños sonoros, así como composiciones vocales e instrumentales e improvisaciones con respecto al contexto histórico. ●●
	<p>Reflexión</p> <p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • clasifican la información sobre la música y los resultados analíticos en un contexto sociopolítico o biográfico, ● • explican los cambios de paradigma en el tratamiento de la música en relación con sus condiciones sociopolíticas, ● • explican los resultados del diseño en relación con su contexto histórico, ● • evalúan resultados basados en criterios de procesos interpretativos y creativos en un contexto histórico. ●●

Tabla 18. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Grundkurs (Qualifikationphase)

Contenidos clave para el grado Grundkurs	Expectativas de competencia del Gymnasiale Oberstufe para el curso Grundkurs (Qualifikationphase)
Contenidos 3: usos de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control de la percepción a través de la música • La música en contextos no musicales 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan impresiones auditivas subjetivas relacionadas con los efectos y funciones de la música, ●● • formulan enfoques interpretativos e hipótesis relacionadas con el control perceptivo y los contextos extramusicales, ●● • analizan las estructuras musicales con respecto al control de la percepción y los contextos no musicales, ●● • interpretan los resultados del análisis con respecto al control de la percepción y los contextos extramusicales. ●●
	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan conceptos de diseño con respecto al control de la percepción en un contexto funcional, ●● • trabajan en composiciones vocales e instrumentales con respecto al control de la percepción y los contextos no musicales, ●●● • inventan estructuras musicales simples relacionadas con un contexto funcional, ●● • realizan y presentan diseños sonoros basados en un contexto funcional. ●●
	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • explican las relaciones entre los efectos y las estructuras musicales en un contexto funcional, ●● • explican los resultados del diseño con respecto a su efectividad funcional, ● • discuten problemas relacionados con las funciones de la música, ● • evalúan los resultados basados en criterios procesuales de creatividad relacionados con el control perceptual y los contextos extramusicales. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 4702, Erlass vom 14.08.2013 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013)

Tabla 19

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Leistungskurs (Qualifikationphase)

Contenidos clave para el grado <i>Leistungskurs</i>	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Oberstufe</i> para el curso <i>Leistungskurs (Qualifikationphase)</i>
Contenidos 1: significado de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Concepciones estéticas de la música • Carácter lingüístico de la música 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan impresiones auditivas subjetivas diferenciadas relacionadas con la expresión y el significado de la música, ● • explican los enfoques interpretativos diferenciados y las hipótesis relativas a los conceptos estéticos y al carácter lingüístico de la música, ● ● • analizan las estructuras musicales complejas en términos de enfoques interpretativos e hipótesis, ● ● • interpretar los resultados del análisis en el contexto de las concepciones estéticas y el carácter lingüístico de la música. ● ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan y explican conceptos complejos de diseño teniendo en cuenta el carácter lingüístico de la música, ● ● ● • editan estructuras musicales teniendo en cuenta las concepciones estéticas, ● ● • musicalizan diferentes textos, ● • inventan estructuras musicales complejas, teniendo en cuenta las concepciones estéticas y el lenguaje de la música, ● ● • realizan y presentan sus propios diseños sonoros, así como composiciones vocales e instrumentales e improvisaciones sobre diferentes conceptos estéticos. ● ●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican de forma diferenciada las conexiones entre los conceptos estéticos y las estructuras musicales, ● ● • discuten detalladamente los problemas musicales relacionados con las concepciones estéticas y el carácter lingüístico de la música, ● ● • evalúan de manera diferenciada y guiada por criterios los resultados del diseño y las interpretaciones musicales en lo que respecta a la aplicación de los conceptos estéticos y el carácter lingüístico de la música, ● ● • juzgan diferentes interpretaciones de la música con respecto a las concepciones estéticas sobre la base de criterios seleccionados de forma independiente. ●

Tabla 19. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Leistungskurs (Qualifikationphase)

Contenidos clave para el grado <i>Leistungskurs</i>	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Oberstufe</i> para el curso <i>Leistungskurs (Qualifikationphase)</i>
Contenidos 2: evolución de la música	
<p>Foco principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de paradigma en el tratamiento de la música • Características específicas del género musical en el contexto histórico-social 	<p>Los estudiantes</p> <p>Recepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizan estructuras musicales complejas con respecto a los cambios de paradigma, ●● • describen detalladamente las características específicas de estilo y género musical en un contexto histórico y social, utilizando un lenguaje técnico, ● • analizan las diferentes características de estilo y género musical en un contexto histórico y social, ●● • interpretan los diferentes cambios de paradigma de los desarrollos musicales en el contexto de los conocimientos sociopolíticos y biográficos. ●●
	<p>Los estudiantes</p> <p>Producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan y explican conceptos complejos de diseño, teniendo en cuenta las características específicas del estilo y el género en el contexto histórico y con respecto a los aspectos de los cambios de paradigma en el tratamiento de la música, ●●● • inventan estructuras musicales complejas en el marco de los conceptos de diseño en un contexto histórico, ●● • realizan y presentan sus propios diseños sonoros, así como composiciones e improvisaciones vocales e instrumentales en relación con el contexto histórico. ●●
	<p>Los estudiantes</p> <p>Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • clasifican información sobre música, hallazgos analíticos, interpretación y resultados de diseño en un contexto sociopolítico o biográfico, ● • explican detalladamente los cambios de paradigma en el tratamiento de la música en relación con sus condiciones sociales y políticas, ●● • explican resultados de los diferentes diseños en relación con su contexto histórico, ● • discuten los distintos problemas con respecto a cambios de paradigma en los desarrollos musicales, ●● • evalúan los resultados de los procesos interpretativos y creativos en un contexto histórico sobre la base de criterios seleccionados de forma independiente. ●●

Tabla 19. Continuación

Competencias y contenidos musicales en el Gymnasiale Oberstufe de Alemania (NRW) curso Leistungskurs (Qualifikationphase)

Contenidos clave para el grado <i>Leistungskurs</i>	Expectativas de competencia del <i>Gymnasiale Oberstufe</i> para el curso <i>Leistungskurs (Qualifikationphase)</i>
Contenidos 3: usos de la música	
Foco principal: <ul style="list-style-type: none"> • Control de la percepción a través de la música • La música en contextos no musicales 	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • describen y comparan distintas impresiones auditivas subjetivas relacionadas con los efectos y funciones de la música, ● • formulan y explican los enfoques interpretativos y las hipótesis relativas al control de la percepción y los contextos extramusicales, ●● • analizan detalladamente estructuras musicales complejas con respecto al control perceptivo y contextos extramusicales, ●● • interpretan resultados de distintos análisis con respecto al control de la percepción y los contextos extramusicales. ●●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • desarrollan conceptos complejos de diseño con respecto al control de la percepción y las intenciones funcionales, ●● • editan distintas composiciones vocales e instrumentales con respecto al control perceptivo y los contextos extramusicales, ●●● • inventan estructuras musicales complejas relacionadas con un contexto funcional, ●● • realizan y presentan diseños sonoros relacionados con el contexto funcional. ●●
	Los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • explican las diferentes conexiones entre los efectos y las estructuras musicales en el contexto funcional, ●● • explican los distintos resultados de diseño con respecto a su efectividad funcional, ● • discuten detalladamente los problemas relacionados con las funciones de la música, ● • evalúan los resultados de los procesos creativos en relación con el control de la percepción y los contextos extramusicales sobre la base de criterios seleccionados de forma independiente. ●●

Nota. Extraído del Heft Nr. 4702, *Erlass vom 14.08.2013 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013)*

Con el análisis realizado en las Tablas 17, 18 y 19 se ha elaborado el siguiente gráfico que contempla la proporción de los diferentes contenidos de la Educación Musical que conforman la asignatura de música en el *Gymnasiale Oberstufe* de *Nordrhein-Westfalen*:

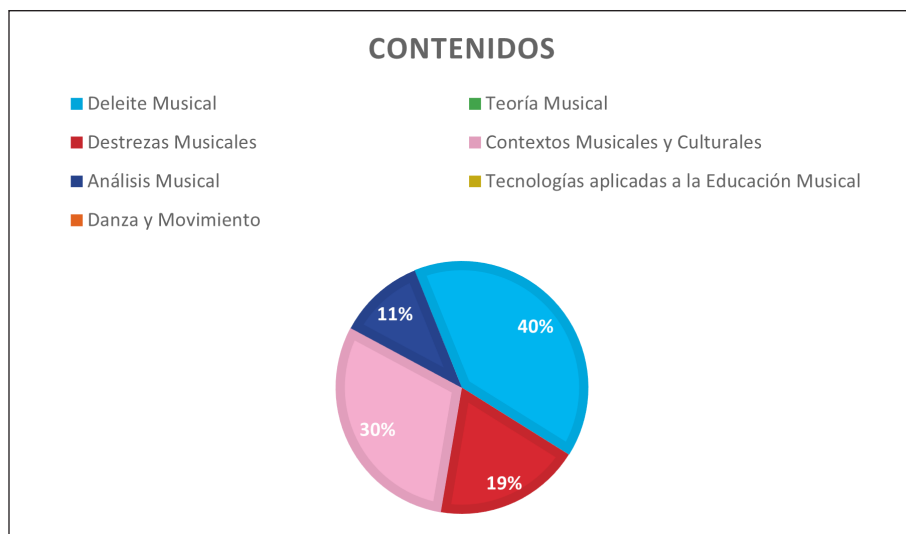


Figura 11. *Contenidos Educación Musical en Sekundarstufe II de Nordrhein-Westfalen*

Tal y como se muestra el gráfico anterior aquellos estudiantes que decidan realizar el *Abitur* con la materia de música serán evaluados, principalmente, a través de contenidos estético-musicales y de contenidos que relacionen la música y el contexto cultural. En este sentido, si analizamos la asignatura de Educación Musical en NRW desde la educación primaria hasta la secundaria superior podemos observar una evolución progresiva. Mientras que en la educación primaria casi la mitad de los contenidos del currículum se dedicaban al aprendizaje de la música de forma empírica, con el paso de las diferentes etapas educativas, este tipo de contenidos se reducen en favor de contenidos que permitan analizar y conocer la música desde una perspectiva estética y cultural.

De todo esto, podemos afirmar que el sistema educativo de NRW propone una formación musical íntegra, ya que permite a su alumnado haber disfrutado de gratas experiencias, antes de adentrarse en el complejo mundo de las reflexiones musicales desde el punto de vista estético. No obstante, si tuviéramos que poner una objeción a este tipo

de formación sería que solo los estudiantes que cursen música en la educación superior serán los únicos que hayan adquirido, dentro del sistema educativo, las competencias necesarias para comprender y disfrutar la música en todo su esplendor.

3.2. La Educación Musical en el sistema educativo de Austria en las etapas de educación primaria y secundaria

3.2.1. Contexto socioeconómico y educativo

A continuación, en la Tabla 20 se presenta una serie de datos socioeconómicos y educativos sobre Austria. Estos nos ayudarán a su contextualización antes de realizar el análisis sobre la presencia de la Educación Musical. En referencia a la configuración territorial de Austria cabe destacar que se trata de una república federal constituida por nueve Estados.

Tabla 20

Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto austríaco

Indicadores	Valor numérico	Año
Población (millones de habitantes)	8,8	2018
Producto Interior Bruto per Cápita (current PPP US\$)	51 462	2018
IDH (Índice Desarrollo Humano)	0,908	2017
IDH Posición en la clasificación mundial	20	2017
Esperanza de vida al nacer (años)	81,8	2017
Años de escolaridad esperados	16,1	2017
Promedio de años de escolaridad	12,1	2017
% Población con Educación Secundaria (>25 años)	79,2	2016
% Población con estudios de Educación Superior (>25 años)	27,4	2016

Nota. Estadísticas extraídas de la base de datos del Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicador/>) y de Naciones Unidas (<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>)

3.2.2. Origen y evolución de la música en Austria

La historia de la música ha sido compartida en los lugares de habla alemana de Europa hasta no hace mucho tiempo (Latham, 2002). Es por ello, por lo que la música en Austria y Alemania se ha construido a través de unas raíces comunes. Si bien Viena por su situación geográfica y por

su historia ha tenido y tiene una influencia incalculable en el desarrollo de la música a nivel mundial.

Durante los siglos XV y XVI la Viena musical estuvo influenciada principalmente por la música flamenca, aunque la música alemana también estuvo presente (La Grange, 2002). De este modo, durante estos siglos los músicos de la región flamenca estuvieron muy demandados en Viena, puesto que su música gozaba de un gran prestigio y popularidad. Con el paso del tiempo estos gustos musicales de los vieneses fueron cambiando y apuntaron a las nuevas corrientes que emergían de Italia. Hablamos pues de la expansión de la música Barroca en el siglo XVII. El primer género en adoptarlo fue la música sacra puesto que el protestantismo seguía avanzando en Viena y Fernando II pretendía combatirlo con estas acciones (La Grange, 2002).

Esta italianización acabó expandiéndose hasta la música de cámara, pero, sobre todo, se asentó con la introducción de la ópera. «En 1614, el eco de la *Euridice* de Peri (1600) y del *Orfeo* (1607) había alcanzado en primer lugar Salzburgo que, en materia de ópera, se erigía, pues, en precursora» (La Grange, 2002, p.28). «En Viena, la aparición del nuevo género es más tardía, puesto que el gusto vienés se considera ya extremadamente conservador» (La Grange, 2002, p.29). Pero, aunque su llegada a Viena fue más tardía que en otras ciudades de Austria, pronto se convirtió en capital de referencia:

El número de representaciones de ópera y oratorio bajo Leopoldo I en el tiempo entre 1658 y 1705 superó las cuatrocientas. Entre doce o catorce nuevas óperas se realizaron entre 1701 y 1711 bajo José I. El escenario de estas óperas sorprendió al mundo. Cuando Lady Montague visitó Viena, escribió, sobre la ópera, que nunca en toda Europa había visto algo que pudiera compararse con esplendor y belleza. Las representaciones de ópera fueron música de festivales en bautizos, compromisos, bodas y cumpleaños. Con su mezcla de mitología griega, arias, coros y ballets, con maravillas escénicas, «máquinas voladoras» y numerosos cambios de escena, con su homenaje al Emperador y sus procesiones, seguramente fueron

piezas de exhibición coloridas, como las grandes pinturas del techo en los nuevos palacios vieneses, donde se abrieron los cielos y todo el Olimpo era visible. (Graf, 1945, p.152)

Agotados los ideales Barrocos, en Viena surge una nueva corriente musical: el Clasicismo. De hecho, «al período clásico se le conoce como el de la escuela vienesa pues se consolidó con las obras maduras de Haydn y Mozart y las del joven Beethoven» (Alcover Alcodori y Lafuente Avedillo, 2011, p.264). Esta época, sin duda, ha sido una de las épocas más prolíficas de la historia de la música en las que Haydn y Mozart fueron los consagradores de las grandes formas: Sonata, Sinfonía y Concierto (Pérez Gutiérrez, 1981). No obstante, a pesar de la tradición instaurada por Mozart, Haydn y Beethoven los conciertos orquestales de música sinfónica no desempeñan más que un papel secundario en la vida musical a la sombra de la ópera (La Grange, 2002). Si bien, se considera que «la desaparición de Joseph Haydn marca en cierto modo el fin del clasicismo vienés» (La Grange, 2002, p.99).

El siguiente período musical que sucede históricamente es el Romanticismo, y lo interesante para este apartado es que Viena continúa siendo una ciudad referente en el panorama musical internacional. Ludwig van Beethoven (1770-1827), Franz Schubert (1797-1828) y los Strauss dan una idea de la amplia gama de creatividad musical desde las principales obras sinfónicas hasta los *Lieder* o canciones, más íntimos, pasando por los vales vieneses (Fulbrook, 2009).

Entre ellos, Beethoven, aunque nació en Bonn se convirtió en el nuevo genio Vienés (La Grange, 2002). Su música representa el nexo entre el Clasicismo, que lo clausura, después de llevarlo a la cima, y el Romanticismo, cuyas puertas abre entre otras composiciones con la «Sonata Patética» y la de los «Adioses», la «Sinfonía pastoral» y la «Novena», y junto a sus últimos cuartetos (Pérez Gutiérrez, 1981).

Sumergidos en el Romanticismo encontramos a Franz Schubert como el compositor Romántico más importante de la ciudad de Viena. Tal fue su importancia que «después de la muerte de Schubert termina la época musical más fértil que ha conocido Viena, un tiempo de gloria que merece compararse al que vivieron Florencia en el Renacimiento

y Venecia en la época Barroca» (La Grange, 2002, p.157). En este sentido:

La capital de Austria que hasta entonces podía jactarse con toda justicia de ser también la capital de la música, deberá contentarse con vivir el eco, la repercusión de fenómenos que, a partir de entonces, se producirán en otras partes. (La Grange, 2002, p.157)

En consecuencia, tuvieron que pasar algunos años para que Viena volviera ser determinante en las corrientes musicales del momento.

Después de la revolución de 1848, las corrientes liberales y emancipatorias ya no podían controlarse. Una burguesía confiada exigió y obtuvo un régimen constitucional, mientras que en el mundo musical tuvo lugar un despliegue extraordinario de creatividad. Brahms, Bruckner y Wagner garantizaron que la música austro-alemana continuara dominando la escena cultural europea. (Haag, 1995, p.190)

A finales del siglo XIX la intolerancia racista en Austria hacia los judíos ya era visible, no obstante, durante la década de 1880 trabajaban juntos en el terreno literario y musical (Haag, 1995). Con el paso de los años el crecimiento del racismo se multiplicó condicionando la vida en Austria. Así, fueron muchos los compositores y músicos judíos los que vieron truncada su vida personal y profesional. Algunos de ellos tuvieron que emigrar a otros países en busca de nuevas oportunidades como fue el caso de Schoenberg (La Grange, 2002).

A pesar de estos momentos convulsos que sufría Austria en la primera mitad del siglo XX, aparece una nueva escuela de compositores acuñada como la Moderna Escuela de Viena. Sus exponentes fueron Arnold Schoenberg, Alban Berg y Anton Webern, su estilo era el Expresionismo y la forma de composición la atonalidad (Klein y Lange, 1965). En este sentido:

Contrariamente a todas las teorías de las curvas históricas, de los altibajos de los períodos de importancia cultural, es

obvio que Austria, después de haber sido un líder durante los períodos Clásico y Romántico, ha revelado un nuevo pico en el siglo XX. La vieja y anticuada «tierra de la música» ha dado al mundo el fermento anhelado y apenas esperado del que la música puede lanzarse en una nueva dirección. (Klein y Lange, 1965, p.182)

En la última década del siglo XX, la música de Viena sigue siendo objeto de auténtico culto produciéndose simposios, exposiciones y festivales dedicados a maestros del pasado (La Grange, 2002).

3.2.3. Origen y evolución de la Educación Musical en Austria

La música en Austria ya se enseñaba en las escuelas de los monasterios y las catedrales desde principios de la Edad Media. Los hombres que acudían a estos centros recibían una Educación Musical práctica y teórica que les ayudaba a cantar corales y a aprender conceptos básicos musicales a través del manual *De institutione musica* de Boethius (Eder, 2001). Las mujeres que vivían en monasterios también recibían una formación religiosa, pero, únicamente, de carácter práctica con el único fin de poder cantar los oficios (Eder, 2001).

La enseñanza de la música en estas escuelas austríacas continuó en la misma línea durante muchos siglos hasta que se produjo la Reforma Protestante de la Iglesia, puesto que esta proponía hacer partícipes a los feligreses en el oficio religioso a través de la música (Burkholder, Grout y Palisca, 2015). Si bien después de la Contrarreforma, como Austria continuó siendo católica este cambio no llegó a consolidarse.

Hacia el siglo XVII la responsabilidad de la educación primaria seguía recayendo en la Iglesia por lo que era el párroco el encargado de seleccionar a los maestros. Como estos docentes también estaban obligados a realizar el servicio musical de la iglesia (organista) y a ensayar con los niños del coro era imprescindible que tuvieran amplios conocimientos musicales (Eder, 2001). En referencia a la educación secundaria también es destacable que durante este siglo la oferta musical era amplia y se extendía más allá de los niños que formaban parte del coro (Eder, 2001).

Si bien la Educación Musical formaba parte de la educación de los niños y jóvenes es necesario recordar que esta estaba al alcance de muy pocas personas. No fue hasta el siglo XVIII cuando se implantó la educación básica obligatoria en Austria gracias a la emperatriz María Teresa en 1773 (Melton, 1988). El hecho de que se hubiera logrado introducir la educación básica obligatoria no implicó que la Educación Musical formara parte del currículo escolar, aunque María Teresa sí que dedicó algunos esfuerzos a revitalizar el canto coral religioso (Eder, 2001).

Un siglo más adelante se realizó una reforma educativa en 1869 conocida como *Reichsvolksschulgesetz*. Esta fue muy importante porque logró establecer la educación obligatoria entre los seis y los catorce años (Howe, 1999). Además, también tuvo una gran importancia a nivel musical, ya que determinó como obligatoria la asignatura de canto en las escuelas primarias y, en consecuencia, amplió la Educación Musical en los institutos de formación docente (Eder, 2001). Un ejemplo práctico de cómo se organizaba la Educación Musical en este período histórico lo encontramos a través de los libros de texto que se utilizaban:

Los libros de texto de música austriacos en la Colección Mason-McConathy contienen canciones al unísono durante los primeros cuatro años y canciones de dos partes para los próximos cuatro años. Los textos de las canciones son principalmente sobre la naturaleza y la patria. Hay algo de música sagrada, aunque las leyes de 1869 promovieron la educación secular en las escuelas. Los libros para estudiantes incluyen muy pocas páginas de teoría. Los libros para los institutos de formación docente tienen algo de teoría, consejos de enseñanza y algo de música más difícil. Alentaron el acompañamiento de teclado y violín. La música probablemente fue enseñada de memoria. (Howe, 1999, pp.95-96)

En 1938 se produjo un hecho muy importante para la Educación Musical y fue su introducción como asignatura en la etapa secundaria en todas las clases de 5.º a 12.º grado, debido a la anexión de Austria a la Alemania nazi (Eder, 2001). Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, en 1945 se estableció un orden constitucional en toda Austria sobre la

base del patriotismo austríaco y la democracia liberal (Bukey, 1983). Si bien los avances introducidos en la Educación Musical durante la anexión se mantuvieron, y, a partir de 1945, se ampliaron los contenidos en las áreas de musicología y audición musical. Años más tarde, después de la década de los 70, se fomentó el desarrollo de la creatividad musical entre los jóvenes (Eder, 2001).

3.2.4. El sistema educativo austríaco en la actualidad

En Austria la Educación se articula a través de la Constitución Federal de 1945, actualizada el 7 de julio de 2019 (*Verfassungsgesetz vom 13, Dezember 1945*). En esta es el Artículo 14 el que determina los principios básicos que rigen la educación en este territorio. Entre ellos se encuentra el principio de no discriminación por su origen, situación social o financiera y el fomento de la democracia, la humanidad, la solidaridad, la paz y la justicia. En referencia a la ley educativa que rige actualmente el sistema educativo austríaco encontramos la última modificación realizada el 15 de septiembre del año 2017: *Bildungsreformgesetz (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2017)*.

Las competencias educativas que organizan la educación en Austria se dividen en tres niveles: federales, provinciales y municipales dependiendo de la etapa educativa y el tipo de competencias. No obstante, respecto al diseño del currículo en la educación obligatoria es competencia federal por lo que es igual en todos los Estados. Tal y como se puede observar en la Figura 12 la escolaridad obligatoria en Austria es de 9 años, abarcando desde los 5 a los 15 años. Esta no empieza en la educación primaria, sino que incluye un primer año perteneciente a la educación infantil (*Kindergarten*). Pasado este primer año comienza la educación primaria que dura 4 años y ocupa las edades comprendidas entre los 6 y los 10 años. Durante el primer semestre del cuarto curso de la educación primaria, los padres recibirán información sobre qué caminos son los más adecuados para sus hijos en la etapa secundaria (Hammerschmid, 2016). Estos se decidirán en función de los intereses y del rendimiento académico, aunque existe cierta movilidad entre los diferentes itinerarios.

Esta educación secundaria se divide en dos ciclos. El primer ciclo va desde los 10 a los 14 años y el segundo desde los 14 a los 18. En referencia al primer ciclo de educación secundaria dispone de dos itinerarios. El primer itinerario llamado *Allgemein bildende Höhere Schule* se trata de una educación general académica y el segundo itinerario denominado la *Neue Mittelschule* imparte una formación integral que otorga acceso tanto a los estudios superiores como a los estudios profesionales. Finalizado el primer ciclo de la educación secundaria los alumnos deben continuar sus estudios en el segundo ciclo de la etapa secundaria al menos durante un año más de forma obligatoria. Si bien, el alumnado que decida abandonar el sistema educativo deberá cursar estudios a tiempo parcial de forma obligatoria hasta los 18 años. Esta etapa se extiende desde los 14 a los 18 años y contiene itinerarios que van desde la rama general académica hasta la más vocacional (Hammerschmid, 2016).

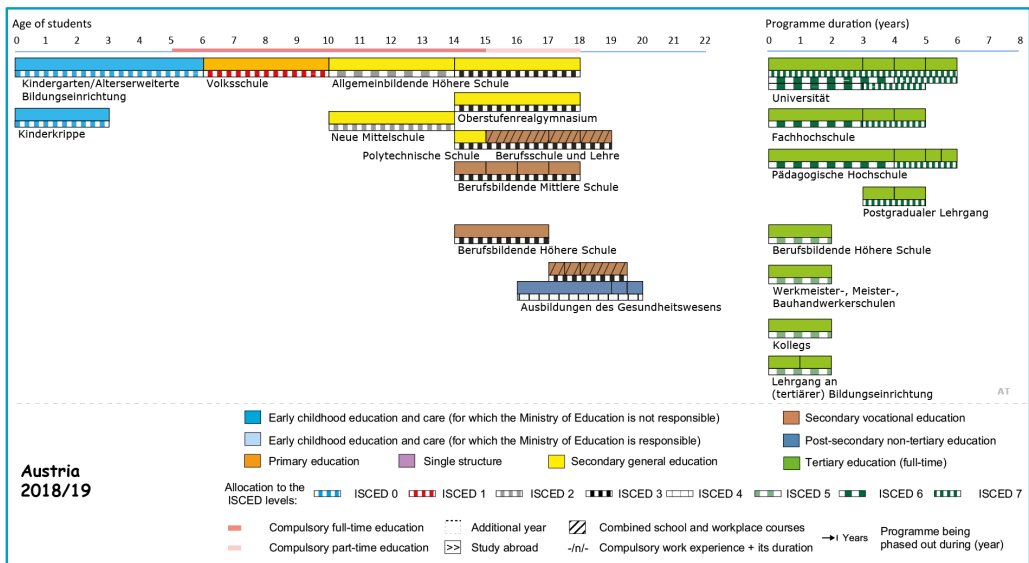


Figura 12. Estructura del sistema educativo austriaco

Fuente: Eurydice (2018)

Atendiendo a la estructura del sistema educativo austriaco podemos determinar que se trata de un sistema claramente diferenciado que distribuye el alumnado en función de sus capacidades e intereses antes de que finalice la educación obligatoria. Este es un elemento

importante al que atenderemos en el apartado dedicado a la música en la educación secundaria en Austria, puesto que afecta a su enseñanza.

3.2.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria austríaco

Aunque la educación primaria en Austria abarca desde los 6 a los 10 años, en este apartado también sería pertinente incluir el análisis del primer curso de la educación obligatoria perteneciente a la etapa del *Kindergarten*. No obstante, como el *Kindergarten* tiene un funcionamiento totalmente distinto a la educación primaria se ha considerado que no sea objeto de esta investigación en Educación Musical.

Por lo que respecta a la normativa que rige el currículo de la Educación Musical en los cuatro años de la educación primaria encontramos el *Lehrplan der Volksschule* (2012). Esta legislación indica que la Educación Musical debe tener una sesión por semana de 50 minutos, y que puede ser ampliada de forma optativa hasta 5 horas más de acuerdo con la autonomía de cada centro educativo. Estas clases extracurriculares de música suelen ser coro, lecciones instrumentales o ensembles. No obstante, cabe destacar que la Educación Musical dentro del sistema educativo austríaco se encuentra situada junto a aquellas materias que menos horas se les asigna como la Educación Visual y los Trabajos técnicos o textiles (*Lehrplan der Volksschule*, 2012). En consecuencia, podemos afirmar que la Educación Musical no se encuentra dentro de las asignaturas más valoradas.

Los docentes que imparten clase en la enseñanza primaria se forman en las *Pädagogische Hochschulen*. Estas ofertan estudios de seis *Semester* (240 ECTS) conducentes al título de *Bachelor of Education* en la modalidad de: Maestro generalista de educación primaria. Si bien para conseguir un contrato permanente ahora es obligatorio la tenencia de un máster de una duración de 2 *Semester* y 60 ECTS (Wieneke, September 2019).

Examinados los diferentes elementos que componen la Educación Musical en la educación primaria de Austria, seguidamente, se realiza el análisis del currículo. Este está dividido en dos ciclos de dos años cada

uno. El primero corresponde con los cursos 1.º y 2.º y el segundo con los de 3.º y 4.º. En concreto este contiene una justificación, contenidos, material didáctico, y principios didácticos. Un aspecto importante por destacar es que, aunque Austria, siguiendo las directrices europeas, tiene previsto la incorporación de un currículo basado en competencias en el año 2020 este todavía no ha sido publicado (Wieneke, September 2019). Veamos el análisis a través de los contenidos y el material didáctico para cada bloque:

Tabla 21

Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico I en Austria (Cursos 1.º y 2.º)

Contenidos	Material Didáctico
Cantar	
Canciones del día y año; canciones infantiles, de juego y de baile; canciones populares regionales; si es posible canciones de otros países	Pre y post canto, junto con la presentación visual y motora, ayuda a la progresión de la melodía (por ejemplo, notación simplificada –notación musical– señal de mano) con cambios frecuentes de voces grupales e individuales; Ejercicios de respiración y entrenamiento de la voz. ●●●
Diseño de discursos e invención de melodías	Llamadas situacionales, formando expresivamente pequeños diálogos. ● Invenciones de melodías para un texto dado, etc. ●
Experimentos sonoros con el habla y el canto	Ej.: Imitación de sonidos de animales, sonidos de máquinas, sonidos de la naturaleza; instrumentos musicales. ●●
Hacer música	
Acompañamiento rítmico de canciones y textos hablados.	Métrica, acentos y Ostinati rítmico simple. ●●
Melodías y ritmos simples como un acompañamiento de texto	Inventar ritmos y sonidos correspondientes al texto, seleccionar instrumentos adecuados. ●●
Experimentos sonoros	Explorar y experimentar las posibilidades del sonido de los instrumentos corporales, los instrumentos autoconstruidos y los instrumentos Orff; Hacer sonar secuencias de sonido simples, grabar, escuchar y hablar sobre ello (por ejemplo, en la mañana, en el descanso, los niños juegan a la pelota). ●●●●
Notaciones dadas e inventadas	Convertir caracteres gráficos (puntos, curvas...) en diferentes sonidos con diferentes instrumentos, haciendo música individualmente de acuerdo con notaciones simples. ●●

Tabla 21. Continuación

Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico I en Austria (Cursos 1.º y 2.º)

Contenidos	Material Didáctico
Escuchar	
Ruidos y sonidos de la esfera de la vida de los niños	Establecimiento de tareas de escucha a ruidos y sonidos generados directamente y a grabaciones de sonido (por ejemplo, ruidos en el aula, en el hogar, en el tráfico). Ejercicios para distinguir sonidos y ruidos de diferentes instrumentos y materiales (madera, papel, metal, etc.). Ejercicios para la audición espacial (localización de fuentes sonoras, seguimiento de la dirección del movimiento de los sonidos en el espacio). ●●●
Representar gráficamente sonidos y ruidos	Por ejemplo, marcar el tic tac de un reloj, sirena, gong, ruido del motor, primera pose a gran escala (en el aire, en la mesa), luego trazar gráficamente (primero en formato grande, luego en formato pequeño). ●
Muestras de audio con instrumentos de fabricación propia, instrumentos Orff e instrumentos del profesor, así como obras breves	Diferenciar entre instrumentos que suenan solos y al mismo tiempo. ● Describir impresiones auditivas subjetivas. ● Ejercicios para distinguir tono, duración, tempo, volumen y timbre, y sus cambios. ●
Muestras cortas de audio de la música del entorno del niño	A partir de las experiencias de los niños, discutir varios eventos en los que se reproduce música (por ejemplo, servicios religiosos, desfiles, conciertos). ●●

Tabla 21. Continuación

Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico I en Austria (Cursos 1.º y 2.º)

Contenidos	Material Didáctico
Moverse con la música	
Experiencias básicas con la música y el movimiento	Ejercicios para experimentar y tomar conciencia del tempo (lento - rápido, más lento - más rápido), duración del sonido (corto, largo, pausa), volumen (alto - bajo, más alto - más bajo). ● ●
Sentir tensión y relajación	Por ejemplo, ser una figura petrificada, un muñeco de nieve que se derrite. ● ●
Movimientos libres al ritmo de la música individualmente y en diferentes grupos (en el lugar, en el espacio)	Por ejemplo, representar un robot, un hombre de goma; movimientos en línea, en grupos de tres. ●
Diseño de movimiento y presentación escénica	Por ejemplo, versos y rimas, juegos improvisados, cuentos de hadas; interpretación escénica y musical de imágenes (en relación con los temas: alemán, lectura, escritura, movimiento y deporte, así como educación visual). ● ● ●
Danzas infantiles	Tocar y bailar canciones, bailes infantiles y bailes folclóricos simples en una forma relajada. ● ● ●

Nota. Extraído de Lehrplan der Volksschule (2012), Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule - Musikerziehung, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005, pp.167-169

Tabla 22

Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico II en Austria (Cursos 3.º y 4.º)

Contenidos	Material Didáctico
Cantar	
Canciones de la vida diaria, anual y cotidiana de los niños; canciones folclóricas regionales; canciones de otros países; himnos nacionales; cánones y canciones polifónicas	Diferentes formas de trabajar las canciones, crear canciones con voces adicionales (por ejemplo, voz o instrumento del profesor, descubrir sobre o debajo de las voces, grabaciones de sonido propias como «playback»); ejercicios de respiración y entrenamiento de la voz. ● ● ●
Inventión de canciones	Inventión de melodías para un texto de diseño propio, inventión de textos adicionales para melodías dadas. ● ●
Régimen lingüístico	Inventión de lenguajes de fantasía, diálogos. ● ●

Tabla 22. Continuación

Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico II en Austria (Cursos 3.º y 4.º)

Contenidos	Material Didáctico
Cantar	
Experimentos sonoros con el habla y el canto	Juegos con la expresividad de la voz humana (ej. Enojado, sorprendido, divertido, triste). ●●
Hacer música	
Acompañamiento rítmico y melódico de canciones y textos hablados	Ostinati rítmicos, acentos musicales en ciertos puntos (resaltando pasajes de texto, rellenando pausas), acompañamiento ostinato (por ejemplo, quintas de gaita), secuencias de pasos simples; preludios, interludios y posludios. ●●
Secuencias sonoras, ritmos y secuencias de formas simples	Grabación, escritura y reproducción de secuencias tonales, ritmos y secuencias de formas. ●●●
Notación	Hacer música individualmente y en conjunto de acuerdo con anotaciones simples. ●
Experimentos sonoros	Comparar, evaluar y organizar resultados de los sonidos (grabaciones); usar sonidos y ruidos para recrear estados de ánimo a partir de imágenes y textos (p. ej., tormentas eléctricas, disputas). ●●●●
Escuchar	
Ejemplos breves de audio con instrumentos musicales, con voz y canto	Nombrar y distinguir instrumentos y voces que suenan de forma individual, consecutiva y simultánea; ejercicios para distinguir el volumen, la duración, el tempo, el tono y el timbre y sus cambios; información ejemplar para la generación del sonido; tareas de escucha para reconocer secuencias de formas simples (repetición, secuencia, recurrencia). ●
Breves ejemplos de audio de diferentes tipos de música, sonidos y ruidos	Describir y comparar impresiones auditivas subjetivas, convertirlas en diseño gráfico y pictórico o en movimiento (en relación con los temas de instrucción de educación visual, escritura, así como movimiento y deporte). ●●●●
Ejemplos de música para diferentes ocasiones	Asignar muestras de sonido a áreas funcionales (p. ej., música folclórica, religiosa, de danza, de concierto, de teatro y de cine). ●●
Extractos breves e íntegros de obras de compositores conocidos	En el mejor de los casos, información sobre el compositor y su tiempo, lo que contribuye a una mejor comprensión de la obra. ●●

Tabla 22. Continuación

Contenidos y material didáctico de la Educación Musical en el Nivel Básico II en Austria (Cursos 3.º y 4.º)

Contenidos	Material Didáctico
Moverse con la música	
Experiencias básicas con la música y el movimiento	Ejercicios para experimentar y aumentar la conciencia del tempo, la duración del tono, el volumen y la forma (repetición, secuencia, recurrencia). ●●
Secuencias de movimientos libres al ritmo de la música individualmente y en diferentes grupos (en el lugar, en el espacio)	Métrica, compás, ritmo, volumen y melodía traducidos en movimiento (lenguaje corporal); moverse en círculos, moverse libremente en el grupo en diferentes direcciones. ●●●
Diseño de movimiento y presentación escénica	Por ejemplo, versos y rimas, juegos improvisados, cuentos de hadas; imágenes, cuentos ilustrados; interpretación escénica y musical de los movimientos del entorno (p. ej., trabajo, deporte) (en relación con las asignaturas de alemán, lectura, movimiento y deportes, educación visual, escritura). ●●
Danza	Construir formas de danza fijas a partir de movimientos preparados y tipos de pasos. Danzas folclóricas sencillas y danzas históricas aligeradas. ●●

Nota. Extraído de *Lehrplan der Volksschule (2012), Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule - Musikerziehung, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005, pp.169-170*

Finalizado el análisis de los contenidos de Educación Musical dentro de la educación primaria en el modelo austríaco, se presenta la proporcionalidad de contenidos que lo componen en la Figura 13. Como el número de horas por semana es el mismo para todos al igual que el de contenidos para cada ciclo únicamente se han sumado los contenidos de ambos cursos. El resultado se encuentra alojado en el «Anexo II», Tabla 51.

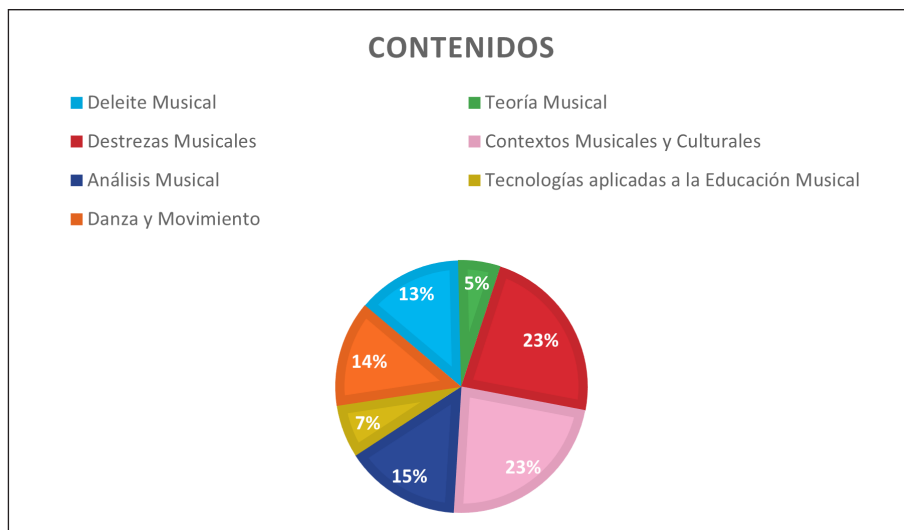


Figura 13. *Contenidos Educación Musical en la educación primaria de Austria*

Terminado el análisis de la asignatura de Educación Musical en la etapa primaria podemos observar cómo la distribución de los contenidos es bastante homogénea. Si bien, aunque predominan los contenidos de Destrezas Musicales y Contextos Musicales y Culturales, no es posible catalogar que este currículum se encuadre en un perfil determinado.

3.2.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria austríaco

La educación secundaria en Austria, tal y como se ha explicado anteriormente, tiene una gran duración puesto que abarca desde los 11 años hasta los 18, no obstante, la educación obligatoria solo se extiende hasta los 15 años. Esta etapa se divide en la *Lower Secondary* (4 años) y la *Higher Secondary* (4 años). Dentro de la *Lower Secondary* encontramos dos itinerarios formativos que son la *Allgemein bildende Höhere Schule* y la *Neue Mittelschule*. Es importante destacar que en esta etapa que ocupa entre los 10 y los 14 años la Educación Musical es obligatoria en ambos itinerarios.

Finalizada la *Lower Secondary* los alumnos pasan a la *Higher Secondary*, generalmente, entre los 15 y los 18 años. En esta fase existe una gran variedad de itinerarios que van desde el más académico al más profesional. Por un lado, entre los itinerarios académicos

encontramos la continuación de la *Allgemein bildende Höhere Schule* y el *Oberstufenrealgymnasium*. Por otro lado, entre los itinerarios más vocacionales están el *Polytechnische Schule*, el *Berufsschule un Lehre*, el *Berufsbildende Höhere Schule* y la *Ausbildungen des Gesundheitswesens*. En referencia a la Educación Musical es importante destacar que solo es obligatoria en la *Allgemein bildende Höhere Schule* y en las *Oberstufenrealgymnasium* (con un itinerario específicamente musical). En consecuencia, muchos alumnos a los 14 años pueden iniciar un itinerario profesional en el que la música no sea una materia obligatoria.

En referencia al segundo ciclo de la *Higher Secondary* que se estudia entre los 16 y los 18 años es importante destacar que la Educación Musical pasa a ser optativa. Sin embargo, al encontrarse fuera de la edad obligatoria de escolarización ya no es relevante para este estudio.

Los docentes que imparten música en la educación secundaria obligatoria en Austria tienen una formación inicial¹¹ con una duración de 8 *Semesters* (4 años/240 ECTS). Durante estos años los futuros docentes deberán especializarse en dos materias (p. ej.: música y matemáticas). De este modo, los docentes deberán cursar asignaturas de ambas especialidades junto con asignaturas de formación pedagógica general. Estos estudios se cursan en la *Universitäten* y en la *Pädagogische Hochschulen*. Una vez terminada la formación inicial, los docentes deberán de cursar un máster de 4 *Semesters* (2 años/120 ECTS) para conseguir un contrato permanente. Cabe destacar que este máster previsiblemente será obligatorio en 2029 para todos los docentes de la educación secundaria.

Las sesiones de clase que se imparten en cada una de las etapas tienen una duración de 50 minutos. En los dos primeros años de la *Lower Secondary* los alumnos disponen de 2 sesiones por semana, mientras que en los dos años siguientes de esta etapa las sesiones de música se reducen a la mitad: 1 sesión por semana. En referencia a los dos primeros años de la *Higher Secondary* los alumnos deben cursar un mínimo de 3 sesiones semanales entre ambos cursos (Wieneke, September 2019), siempre y cuando asistan a una escuela que imparta esta materia de forma obligatoria.

¹¹ Información proporcionada por Helmut Schaumberger corresponsal de Austria en la EAS.

Analizadas las diversas etapas de la educación secundaria austríaca, a continuación, se presenta el análisis del currículo de música de acuerdo con el esquema diseñado en la Figura 2. En concreto se analiza el currículo de la *Allgemein bildende Höhere Schule* y la *Neue Mittelschule* para la *Lower Secondary* (Tablas 23 y 24) y el de la *Allgemein bildende Höhere Schule* para la *Higher Secondary* (Tabla 25), puesto que son los centros que imparten música de forma obligatoria. Como el currículo de la *Allgemein bildende Höhere Schule* y la *Neue Mittelschule* es prácticamente similar se ha colocado la información correspondiente a ambas en las mismas tablas. Simplemente, se ha añadido entre corchetes los elementos que diferencian la *Allgemein bildende Höhere Schule* de la *Neue Mittelschule*. Si bien la distribución de contenidos es la misma, la dificultad de los de la *Allgemein bildende Höhere Schule* es más elevada. Todos los currículos de música analizados se componen de una justificación, contenidos, material didáctico, y principios didácticos. De todos ellos para el análisis se ha seleccionado el material didáctico:

Tabla 23

Material didáctico de la Educación Musical en los primeros años de la Lower Secondary (Allgemein bildende Höhere Schule y Neue Mittelschule) (Cursos 1.º y 2.º)

Material Didáctico

Creación de música vocal

Entrenamiento de la voz y del habla en grupos y coros (relajación, postura, respiración, enfoque, articulación); adquisición del repertorio teniendo en cuenta la experiencia auditiva y las tradiciones musicales regionales; desarrollo y práctica de canciones monofónicas y polifónicas con respecto a la precisión musical y lingüística; creación de canciones de diferentes estilos, épocas y culturas con o sin acompañamiento, también en relación con el movimiento; [ejercicios de canto a primera vista en el rango de una octava]. ● ● ●

Creación de música instrumental

Manejo de instrumentos rítmicos y de láminas; hacer música con instrumentos convencionales, caseros, electrónicos y corporales; acompañamiento de canciones elementales; improvisación grupal elemental; [Improvisaciones en grupo y ejercicios de invención para estimular el diseño creativo; desarrollo de patrones de acompañamiento; aplicación práctica del contenido musicológico]. ● ●

Movimiento

Movimiento en relación con el entrenamiento de la voz; desarrollo y práctica de la postura corporal y secuencias de movimiento; formas de movimiento libre y predeterminadas con inclusión de materiales e instrumentos; experimentar el compás, la medida, el ritmo, la melodía, así como la forma, el sonido y el estilo a través del movimiento; danzas grupales, formas de danza dadas y desarrolladas por el propio grupo, bailar canciones. ● ● ● ● ●

Tabla 23. Continuación

Material didáctico de la Educación Musical en los primeros años de la Lower Secondary (Allgemein bildende Höhere Schule y Neue Mittelschule) (Cursos 1.º y 2.º)

Material Didáctico**Crear**

Formas textuales, descriptivas y pictóricas de la música; juegos creativos con ritmos, tonos y sonidos; uso de medios y nuevas tecnologías. ●●

Escuchar

Experimentar, describir y evaluar el entorno acústico; Desarrollo de referencias emocionales y cognitivas a la música al escuchar ejemplos seleccionados de diferentes épocas, estilos, áreas funcionales y culturas y en la creación de música vocal e instrumental. ●●●●

Conocimientos básicos

Conceptos básicos de la enseñanza de la música, especialmente en relación con el repertorio de la clase: notación gráfica y tradicional como ayuda para escuchar, hacer música y cantar; compás, métrica, ritmo; dinámica, tempo, fraseo; intervalos, acordes, paisajes sonoros; elementos mayores, menores, pentatónicos; motivo, tema; forma de canción en dos o tres partes, Rondó, Variación; Conocer los géneros musicales; reconocimiento visual y acústico de los instrumentos más comunes y sus formas de ejecución; Desarrollar un vocabulario musical; Información sobre la vida de los músicos en relación con ejemplos musicales seleccionados.

[1.º Curso:

Conceptos básicos de la enseñanza de la música, especialmente en relación con el repertorio de la clase: notación gráfica y tradicional como base para cantar, hacer música y escuchar; semitonos, tonos e intervalos en relación con las escalas; pentatónica; introducción a las estructuras sonoras de la música contemporánea; tríadas (mayor, menor); métrica, compás, ritmo; designaciones de tempo; designaciones dinámicas; desarrollo de ideas temporales y dinámicas; motivo, tema; repetición, secuencia, variación; forma de la canción en dos y tres partes; comprensión de la vida de los músicos en relación con ejemplos musicales seleccionados; desarrollo de un vocabulario musical especializado.

2.º Curso:

Escalas menores; afinación de los intervalos; cromatismo; tipos de tríadas (mayor, menor, disminuida, aumentada); inversiones de las tríadas; estructuras sonoras de la música contemporánea; círculo de quintas; la voz humana: funcionamiento, géneros; reconocimiento óptico y acústico de los instrumentos comunes y su ejecución; variación, forma de serie, rondó; músicos en su entorno histórico-social en relación con ejemplos musicales seleccionados.]



Nota. Extraído de *Lehrpläne - Neue Mittelschulen. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018, pp.86-87. y del Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II - Ausgegeben am 8. Juli 2004 - Nr. 277, p.156*

Tabla 24

Material didáctico de la Educación Musical en los últimos años de la Lower Secondary (Allgemein bildende Höhere Schule y Neue Mittelschule) (Cursos 3.º y 4.º)

Material Didáctico

Creación de música vocal

Entrenamiento de la voz teniendo en cuenta las necesidades físicas y psicológicas del desarrollo; uso estilístico de la voz; repetición, consolidación y expansión del repertorio; desarrollo y práctica de canciones monofónicas y polifónicas teniendo en cuenta las voces mutantes con respecto a la precisión musical y lingüística; ejemplos de canciones de la historia de la música de diferentes culturas [de la manera más cercana posible al estilo original]; piezas de discurso. ●●

Creación de música instrumental

Ampliación de la práctica musical con instrumentos corporales, instrumentos rítmicos, láminas e instrumentos electrónicos; mayor uso de los instrumentos existentes en el aula; acompañamiento de canciones en relación con los fundamentos teóricos de la música; improvisación musical simple.

[Formación de conjuntos según el nivel de formación instrumental; interpretación de piezas de diferentes épocas y estilos en diferentes formas de notación; desarrollo de patrones de acompañamiento con amplias exigencias técnicas y musicales; aplicación práctica de los contenidos musicológicos.] ●●

Movimiento

Movimiento en relación con el entrenamiento de la voz; diversas formas de movimiento y danzas, teniendo en cuenta la música contemporánea; ejemplos de danzas sobre la historia de la música de diferentes círculos culturales. ●●

Crear

Diseños de piezas musicales con motivos rítmicos y melódicos, textos y secuencias de movimiento dados o inventados; inclusión de los medios actuales; [la realización musical de estados de ánimo y sentimientos y representaciones pictóricas; diseño de secuencias escénicas]. ●●●●

Escuchar

Escuchar música en relación con formas, géneros y estilos de diferentes épocas y culturas; examen crítico de los efectos de la música; [verbalización profesional de experiencias auditivas]. ●●●

Tabla 24. Continuación

Material didáctico de la Educación Musical en los últimos años de la Lower Secondary (Allgemein bildende Höhere Schule y Neue Mittelschule) (Cursos 3.º y 4.º)

Material Didáctico**Conocimiento**

Aplicar, consolidar y ampliar los conceptos básicos de 1.º y 2.º curso; conjuntos e instrumentaciones de diferentes épocas y culturas; ejemplos seleccionados de géneros vocales e instrumentales de diferentes épocas, teniendo en cuenta el siglo XX: ópera, oratorio, música, suite, concierto, géneros sinfónicos; tendencias actuales de la música popular; Música y biografías musicales en el entorno social, económico y político; orientación en la vida cultural regional, nacional e internacional; reconocimiento de la música como factor económico; conocimiento de las profesiones en el mundo de la música.

[3r Curso

Unión de los acordes; armonía funcional; cadencias; acordes de séptima; escalas modales; escala tonal; canción, ópera, oratorio, musical; suite, concierto, música programática; fundamentos de la acústica y la instrumentación; conjuntos e instrumentaciones en diferentes épocas y culturas; música y biografías de los músicos en su entorno histórico-social; examen del entorno acústico; tratamiento de los medios.

4.º Curso

Técnicas polifónicas; forma sonata; sonata y sinfonía; técnicas de composición del siglo XX; música contemporánea; las principales corrientes de desarrollo musical y sus importantes personalidades en el entorno histórico, social y económico; la música y la informática.] ●

Área de extensión

Los contenidos del área de extensión se determinan teniendo en cuenta las tareas educativas y de enseñanza y los principios didácticos (cierta libertad para ampliar los contenidos).

Nota. Extraído de Lehrpläne - Neue Mittelschulen. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018, pp.86-87 y del Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II - Ausgegeben am 8. Juli 2004 - Nr. 277, p.156

Tabla 25.

Contenidos y Material didáctico de la Educación Musical en los primeros años de la Allgemein bildende Höhere Schule (Cursos 1.º y 2.º)

Contenidos	Material Didáctico
Práctica Musical	
Canto y formación vocal, creación de música instrumental, improvisación, formación rítmica, movimiento y expresión corporal, escucha activa, adquisición de un repertorio diverso de música.	Ejercicios rítmicos, melódicos y armónicos básicos con voz, cuerpo e instrumento. ●
	Ejercicios de canto y entrenamiento de la voz; ampliación y diferenciación de la tesitura. ●
	Vincular el lenguaje, el ritmo, el sonido y el movimiento. ●●
	Cantar y tocar en diferentes sistemas tonales. ●
	Practicar la armonía funcional. ●
	Uso de instrumentos y <i>software</i> específico de música, así como canto con micrófono. ●●
	Conocer y aplicar los conceptos básicos de la producción musical. ●
	Reconocimiento, comprensión y diseño de elementos musicales y pequeñas formas. ●
Crear improvisaciones libres y programáticas, traducir la música en danza y movimiento. ●●	
Elaboración de canciones y piezas musicales de diferentes países, estilos y épocas. ●●	
Musicología	
Teoría e historia de la música, fundamentos acústicos e instrumentales, teoría de las formas e historia del arte.	Fundamentos fisiológicos y acústicos de la voz. ●●
	Interacción de parámetros musicales y diferentes posibilidades de su representación gráfica. ●●
	Lectura de notas en clave de sol y clave de fa en la medida requerida para la práctica de la música. ●
	Principios organizativos del sistema tonal y las construcciones sonoras. ●
	Sonido y función de los instrumentos y conjuntos en diferentes épocas y culturas. ●●
	Formas vocales e instrumentales y géneros a partir de ejemplos. ●●
	La historia del arte en el contexto histórico cultural. ●
Visión cronológica de la historia de la música basada en obras musicales y artistas importantes. ●	

Tabla 25. Continuación

Contenidos y Material didáctico de la Educación Musical en los primeros años de la Allgemein bildende Höhere Schule (Cursos 1.º y 2.º)

Contenidos	Material Didáctico
Recepción de la Música	
Interpretación, comprensión de las obras en un contexto histórico-cultural, examen crítico de las múltiples manifestaciones de la música, adquisición de un repertorio auditivo diverso, encuentro con transmisores culturales no escolares, mediadores musicales y artistas.	Captar estructuras temático-motívicas en unidades musicales más pequeñas y en contextos más grandes. ●
	Escuchar y reconocer formas musicales simples con la ayuda de partituras vocales, partituras y medios interactivos. ● ●
	Adquisición de un repertorio básico de escucha de obras esenciales en los campos de la música vocal, música instrumental, música y danza, teatro, cine, televisión e internet, jazz y pop. ● ●
	Examen del consumo de las apariciones musicales. ● ● ●
	La música en los medios de comunicación. ● ●

Nota. Extraído de *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II - Ausgegeben am 8. Juli 2004 - Nr. 277, pp.73-74*

Finalizado el análisis del currículo que conforma la Educación Musical en la educación secundaria en Austria, a continuación, en la Figura 14 se muestra la proporcionalidad de los diferentes contenidos de acuerdo con las horas por semana que tiene determinada esta asignatura en cada uno de los cursos. En el «Anexo II» (Tabla 52) se encuentran los cálculos pertinentes para elaborar el siguiente gráfico. En ellos también se ha tenido en cuenta el primer curso de la *Allgemein bildende Höhere Schule*.

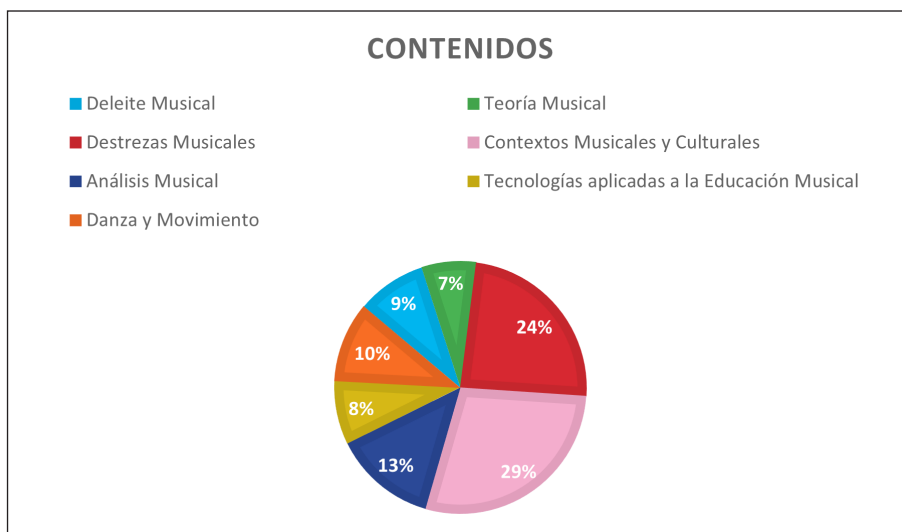


Figura 14. *Contenidos Educación Musical en la educación secundaria en Austria*

Tal y como hemos podido observar en el presente apartado, la Educación Musical para la etapa secundaria en Austria da prioridad a los contenidos que fomentan las destrezas musicales y la comprensión de la música en su contexto cultural. No obstante, el resto de los contenidos se distribuyen de forma homogénea. Un elemento interesante del sistema educativo austríaco es que presenta la misma concepción de la asignatura de música tanto para la educación primaria como para la secundaria.

3.3. La Educación Musical en el sistema educativo de los Países Bajos en las etapas de educación primaria y secundaria

3.3.1. Contexto socioeconómico y educativo

Es difícil entender la historia de los Países Bajos sin conocer un aspecto clave de este territorio. Aunque, actualmente, este país reciba el nombre de Países Bajos (*Netherlands* en inglés), es necesario para abordar la historia de la música incluir también los Países Bajos pero referidos al accidente geográfico (*Low Countries* en inglés). Esta última denominación geográfica incluye a la actual *Netherlands*, Bélgica y Luxemburgo, principalmente. La actual forma de organización de estos países no se produjo hasta el siglo XIX, por lo que anteriormente los límites geográficos fueron variando constantemente (Latham, 2002).

A continuación, se presenta una tabla con datos numéricos que ayudan a tener una mejor comprensión de los Países Bajos en la actualidad:

Tabla 26

Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto neerlandés

Indicadores	Valor numérico	Año
Población (millones de habitantes)	17,2	2018
Producto Interior Bruto per Cápita (current PPP US\$)	53 024	2018
IDH (Índice Desarrollo Humano)	0,931	2017
IDH Posición en la clasificación mundial	10	2017
Esperanza de vida al nacer (años)	82	2017
Años de escolaridad esperados	18	2017
Promedio de años de escolaridad	12,2	2017
% Población con Educación Secundaria (>25 años)	71,1	2018
% Población con estudios de Educación Superior (>25 años)	33	2018

Nota. Estadísticas extraídas de la base de datos del Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicador/>) y de Naciones Unidas (<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>)

3.3.2. Origen y evolución de la música en los Países Bajos

La primera etapa musical que se describe y una de las más importantes que aparece en el desarrollo histórico de los Países Bajos coincide con la Edad de Oro Holandesa. La cultura musical durante este período, entre 1580 y 1670, fue en ausencia de grandes mecenas institucionales, como iglesias y tribunales, un fenómeno predominantemente urbano y de clase media (Burgers, 2013). «Mucha gente tocaba un instrumento y el laúd era un objeto familiar, especialmente en los círculos superiores» (Burgers, 2013, p.221).

Si bien vemos que la música popular disponía de una gran fortaleza social lo cierto es que la música culta, y en concreto el órgano, se encontraba en un período complicado debido a las escisiones religiosas con la Iglesia Católica:

Desde la iconoclasia de la década de 1560 hasta la aceptación general del órgano por parte de la Iglesia hacia 1640, tenemos la extraña situación de encontrar grandes órganos en las

iglesias, interpretados por organistas remunerados a tiempo completo, pero no aprobados por la Iglesia ni utilizados para los Servicios de adoración. La situación fue verdaderamente única, sin paralelo en la historia de la música sacra. (Bruinsma, 1954, p.205)

Por suerte la música de órgano continuó desarrollándose en los Países Bajos, pese a la actitud rígida y a menudo hostil de las primeras autoridades calvinistas hacia la mayoría de las formas de entretenimiento (Ringer, 1955). Gran parte de este éxito recayó en el trabajo y los esfuerzos del famoso organista Jan Pieterszoon Sweelinck (1562-1621) (Bruinsma, 1954). Otro elemento clave de la sociedad del norte de los Países Bajos fue la oposición a retirar o destruir los órganos que se albergaban en las iglesias, a diferencia de los seguidores de John Calvin en Francia y Ginebra. Según Bruinsma (1954) los calvinistas de los Países Bajos tenían demasiado orgullo por sus grandes órganos de concierto, y detestaban destruir instrumentos musicales caros que, en memoria de la mayoría de los ciudadanos, habían sido pagados a través de impuestos municipales o eclesiásticos. «Con todo, la cultura musical de la República Holandesa debe haber tenido algo que ofrecer, ya que muchos músicos, incluidos los laudistas, se mudaron a los Países Bajos desde el extranjero en el transcurso del siglo XVII» (Burgers, 2013, p.222).

Por lo que respecta al repertorio musical de mediados del siglo XVII en los Países Bajos, según Rasch (1972), estaba diseñado para un público aficionado: las composiciones tenían un modesto nivel técnico, se utilizaba una amplia gama de instrumentos y existía una estrecha relación con la canción popular. Todo esto ha llevado a pensar que la música de los Países Bajos durante los siglos XVII y XVIII fue estéril, aunque minuciosas investigaciones de hombres como Enschede, Scheurleer, Balfort, EH Meyer, Thyse, Koole y Willem Noske lo desmienten (Ringer, 1955).

Si bien, aunque la música de los Países Bajos no pasaba por su mejor momento desde la muerte de Sweelinck, lo cierto es que no se perdieron las ganas de disfrutar de la música a través de compositores extranjeros (Ringer, 1995). De este modo, en los primeros años del

siglo XVIII surgió el nacimiento del concierto público especialmente en Ámsterdam y La Haya (Latham, 2002).

Con la llegada del siglo XIX nació el actual Reino de los Países Bajos en 1830 (Latham, 2002). Junto a este hito histórico se produjeron muchos otros que determinaron un cambio de ciclo en las cuestiones musicales:

Por un lado, no cabe duda de que los holandeses encontraron caminos modernos para el disfrute musical solo a fines del siglo XIX, cuando el control tradicional de la Iglesia Reformista sobre la vida secular en Holanda había comenzado a debilitarse y el país, en general, bajo la presión dinámica de los derechos de las mujeres y los movimientos de trabajadores, lentamente se movía hacia una perspectiva cultural más liberal. (Ringer, 1955, p.427)

Dentro de este clima de esperanza para las libertades, según Wouters (1965) a principios del siglo XX se produjo un surgimiento de la música en los Países Bajos:

La vida musical en los Países Bajos comenzó a florecer nuevamente a principios del siglo XX después de un largo período de no más que importancia local. El movimiento que se instauró alrededor de 1880 para despertar la cultura indígena holandesa y darle una nueva vida comenzó en el campo de la literatura, pero rápidamente también tuvo sus efectos en la arquitectura y la pintura. También fue de gran importancia para la música holandesa. (p.97)

El principal hecho que ayudó a respaldar el resurgimiento de la música holandesa fue la creación de la *Concertgebouw Orchertra* en Ámsterdam en 1888, la cual también se convirtió rápidamente en un conjunto con gran reputación mundial (Latham, 2002 y Wouters, 1965). Junto al nacimiento de esta gran orquesta se produjo la aparición de compositores motivados por resurgir una música holandesa propia. Entre ellos, son destacables el Alphons Diepenbrock y Willem Pijper. Mientras que Diepenbrock fue el encargado de iniciar este movimiento,

Willem Pijper, se convirtió unos años más tarde en el máximo exponente del resurgimiento de la música nacional holandesa (Ringer, 1955). Según Wouters (1965) este último compositor encontró su estilo personal alrededor de 1920, pero debió pasar mucho tiempo para ser reconocido como uno de los compositores europeos más vanguardistas.

La influencia de Pijper fue tan importante dentro de los Países Bajos que se le considera impulsor de la nueva «Escuela Holandesa» del siglo XX, la cual ayudó a la consolidación de un estilo musical propio holandés al que en los últimos siglos no se le había otorgado la importancia necesaria (Ringer, 1955). La gestión de este movimiento fue llevada a cabo desde la dirección del conservatorio de Rotterdam entre 1930 y 1947 (Ringer, 1955).

No obstante, aunque a ojos de los melómanos de los Países Bajos en esta época reconocían el gran valor artístico de Diepenbrock y Pijper, no es menos cierto que preferían otros compositores locales con producciones musicales más fáciles y comprensibles como Arnold Spoel, Catherina van Rennes y Hubert Cuypers (Antcliffe, 1926). Esto implica que mientras a nivel internacional Diepenbrock y Pijper tuvieron una gran repercusión, a nivel nacional eran otros los que marcaban las tendencias musicales del público general.

Si bien los ideales de la «Escuela Holandesa» marcaron la mayor parte del siglo XX, a finales de este período en los Países Bajos surge un movimiento muy importante de creación de orquestas barrocas. Las principales orquestas que se fundaron según Rubinoff (2013) fueron la *Amsterdam Baroque Orchestra* (ABO, creada en 1979) y la *Orchestra of the Eighteenth Century* (OEC, creada en 1981). El nacimiento de estas orquestas se justificaba en que tanto los críticos musicales como los musicólogos y el público daban por sentado que era preferible escuchar las obras clásicas con los instrumentos musicales originales con los que los compositores las habían concebido (Rubinoff, 2013).

3.3.3 Origen y evolución de la Educación Musical en los Países Bajos

Debido al gran interés de los neerlandeses por aprender a tocar un instrumento musical a lo largo de la historia se desprende la idea de que la Educación Musical siempre ha estado presente, al menos en la

vida privada de las familias. Entre los siglos XVI y XVII, Burgers (2013) manifiesta que existían un gran número de personas que tocaba instrumentos musicales dentro del entorno familiar. Pasados los siglos, la Educación Musical acabó formando parte del sistema educativo de los Países Bajos. Fue a partir de 1857 cuando la Educación Musical se incorporó a la primera enseñanza (Hartkamp, 2007). Desde 1860, en la escuela elemental el canto se convirtió en un elemento obligatorio en los Países Bajos. El argumento que establecía la importancia de la música en el sistema educativo venía determinado por las concepciones de la infancia del filósofo Rousseau y los pedagogos Pestalozzi y Froebel (Hartkamp, 2005).

Si bien la Educación Musical a través del canto nunca estuvo exenta de polémica. Esto fue debido a que pronto los responsables de la educación en cada centro educativo percibieron el gran poder del canto para difundir e inculcar mensajes partidistas. Principalmente, el repertorio reflejaba ideas sesgadas de índole sociopolítico o religioso (Hartkamp, 2005).

Con el paso de los años llegamos al siglo XX donde la Educación Musical conseguía mantener su presencia dentro de la educación básica. Así, en el 1918 se fundó el Ministerio de Educación, Artes y Ciencias el cual promulgó la Ley de Educación Primaria en 1920 bajo la responsabilidad del ministro J. Th. De Visser (Hartkamp, 2007). Esta ley, entre otras cosas, estableció que los futuros maestros deberían ser capaces de cantar una canción cuando realizaran el examen de ingreso, aunque en la práctica no siempre se pudo llevar a cabo (Hartkamp, 2007).

Lo cierto es que para el primer cuarto del siglo XX en los Países Bajos la Educación Musical para el pueblo era muy limitada, y estaba marcada por la ideología política y religiosa. Según Job Ter Steege, no fue hasta los años treinta donde se produjeron los cambios tan deseables:

La educación musical en Holanda empieza en 1931, cuando Willem Gehrels, profesor de canto, visitó un congreso sobre educación musical en Berlín. Llegó a la conclusión de que en Holanda no había educación musical para el pueblo. Solamente se cantaban canciones religiosas en las escuelas primarias, y

solamente los hijos de los ciudadanos acomodados recibían lecciones de piano. En 1931 Willem Gehrels estableció en Ámsterdam la primera «volksmuziekschool» (escuela de música para el pueblo). (1994, p.61)

En los años posteriores la música pasó a un segundo plano debido a la comprensible situación de la música y de los músicos por culpa de la II Guerra Mundial (Hartkamp, 2007). Esta regresión se fue superando y fueron apareciendo algunos elementos como la creación en 1948 *Vereniging Leraren Schoolmuziek* (VLS, Asociación de los Profesores de Música en la Escuela Elemental) (Hartkamp, 2007).

Otro hito importante correspondiente a la segunda mitad del siglo XX fue la Ley de Enseñanza Secundaria de 1968 (conocida como «mammoet-wet»), la cual introdujo la enseñanza musical en todos los niveles, aunque en la práctica faltaban muchos profesores y de los disponibles muy pocos disponían de la formación adecuada (Steege, 1994). No obstante, «después de 1972 un alumno puede escoger música para su examen final en todos los tipos de Enseñanza Secundaria» (Steege, 1994, p.63).

En línea con el proceso de normalización de la música en la enseñanza iniciado en el 1968, en 1993, según Job ter Steege (1994), se introduce una ley para todos los alumnos de 12 a 15 años en la que la música se convierte en asignatura obligatoria en los tres primeros años de la enseñanza secundaria.

Consolidada la presencia de la Educación Musical en la enseñanza obligatoria, en las últimas décadas, a la Educación Musical en los Países Bajos se le han ido otorgando otros roles. Así, ha adquirido una posición terapéutica de los contenidos artísticos (incluyendo la música) que se imparten en la educación obligatoria. Por ejemplo:

En el marco de la política compensatoria aplicada por el gobierno holandés en la década de 1990, se han llevado a cabo varios experimentos en los que la educación artística juega un papel importante. Estamos hablando de experimentos con una jornada escolar extendida y escuelas especialistas en arte. En los programas de jornada escolar

prolongada, los estudiantes reciben una provisión adicional de varias actividades educativas de forma voluntaria después del horario escolar. (Haanstra, 2000, p.21)

En la misma línea Koopman (2007), muestra cómo existen otros proyectos que tratan de diseñar programas a medida para jóvenes en entornos de vecindarios desfavorecidos y multiculturales con grandes problemas sociales. Entre ellos, el mismo autor, destaca los KOA de la Fundación de Rotterdam para la Educación de las Artes (SKVR).

También en los últimos años, se han abordado otras propuestas más vanguardistas respecto al arte y en concreto a la Educación Musical. Así encontramos autores como Evelein que nos muestran la importancia de la música y la juventud en los Países Bajos:

Para la gente joven la música popular es un importante género, puesto que define la cultura juvenil y expresa tanto la identidad grupal como la imagen personal. Mucha música popular es fácil de oír, lo que atrae a una amplia audiencia. Puede ser ejecutada con un pequeño conjunto y sin la necesidad de un alto nivel de destreza musical. (2011, p.58)

3.3.4. El sistema educativo neerlandés en la actualidad

La legislación principal que regula el sistema educativo en los Países Bajos es la Constitución de 1815, actualizada por última vez el 21 de diciembre de 2018 (Ministerio del Interior y de Relaciones del Reino, 2019). En esta se determina que el principio básico que debe primar es el respeto de las convicciones de cada persona. También se reconoce la libertad de enseñanza y el derecho a recibir fondos públicos a aquellas entidades privadas que impartan estudios educativos de formación general o superiores preparatorios.

Junto a la Constitución de los Países Bajos existen diferentes leyes que van regulando todos y cada uno de los diferentes ámbitos educativos. Entre ellas, son dos, las que determinan la organización de la educación obligatoria en este país: la *Wet op het primair onderwijs* (WPO, 2018) que legisla la educación primaria y la *Wet op het voortgezet onderwijs* (WVO, 2018) que legisla la educación secundaria.

Las competencias educativas pertenecientes a la organización de la Educación en los Países Bajos son determinadas por el gobierno del reino, por lo que son iguales para todos los territorios. No obstante, las directrices marcadas son tan abiertas que son finalmente los diferentes centros los que acaban concretando los planes de estudio.

La educación obligatoria en el sistema educativo neerlandés según las anteriores leyes citadas comienza a los 5 años y termina a los 16. Sin embargo, aquellos alumnos que a la edad de 16 años no dispongan de ningún título deberán continuar sus estudios hasta que lo obtengan o cumplan los 18. Por tanto, los alumnos y alumnas que estudien en este sistema educativo pasarán un mínimo de 11 años, prorrogable hasta dos años más.

Tal y como se puede observar en la Figura 15 la escolarización obligatoria comienza con un año de educación infantil y continua con seis años de educación primaria abarcando el alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. No obstante, cabe hacer una matización respecto a la idea anterior. Aunque de acuerdo con el sistema de clasificación internacional ISCED la enseñanza impartida entre los 4 y los 6 años encaja dentro de las características de la educación infantil, a nivel estatal la educación primaria abarca desde los 4 a los 12. En consecuencia, en los Países Bajos el currículo de educación primaria regula desde los 4 a los 12 años y la escolarización obligatoria comienza en el segundo año de esta etapa.

Finalizada la educación primaria los alumnos deben realizar un examen que mida sus conocimientos en matemáticas y lenguaje. El resultado de esta prueba tiene el objetivo de asesorar en la elección del itinerario de educación secundaria que más se ajuste a cada alumno. Existen 5 proveedores de pruebas para este nivel y son los centros los encargados de elegir una para todos sus miembros que estén en edad de realizarla¹².

Los itinerarios disponibles en los Países Bajos para la educación secundaria son 3, y están graduados desde los estudios más propedéuticos diseñados para acceder a la educación terciaria hasta los más vocacionales enfocados al mercado laboral. A su vez

¹² Para más información consultar: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/keuzemogelijkheden-verplichte-eindtoets-basisschool>

la educación secundaria se divide en dos ciclos. El primer itinerario que encontramos es el *Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs* (VWO), este está encaminado al acceso a la universidad y tiene una duración de 3+3 años. El segundo itinerario es el que proporciona la *Hoger algemeen voortgezet onderwijs* (HAVO), el cual tiene una duración de 3+2 años y permite el acceso a los estudios de Formación Profesional Superior. Por último, el tercer itinerario es el *Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs* (VMBO), el cual dura 4 años y tiene carácter prevocacional. Finalizado este último itinerario los alumnos tendrán acceso a cursar estudios vocacionales en la *Middelbaar Beroepsonderwijs* (MBO) o cambiarse al itinerario HAVO.

Respecto a la educación superior, en los Países Bajos existen dos tipos de centros: los centros profesionales de educación superior y las universidades. Los primeros ofrecen estudios *Hoger Beroepsonderwijs* (HBO) en dos niveles de dos años o de cuatro. Y los segundos, ofrecen estudios universitarios denominados *Wetenschappelijk Onderwijs* (WO) que empiezan con un *bachelor* de 3 años y continúan con másteres de 1, 2 o 3 años de duración. Aunque generalmente los estudios de máster se estudian en las universidades, los centros profesionales de educación superior también pueden ofrecerlos.

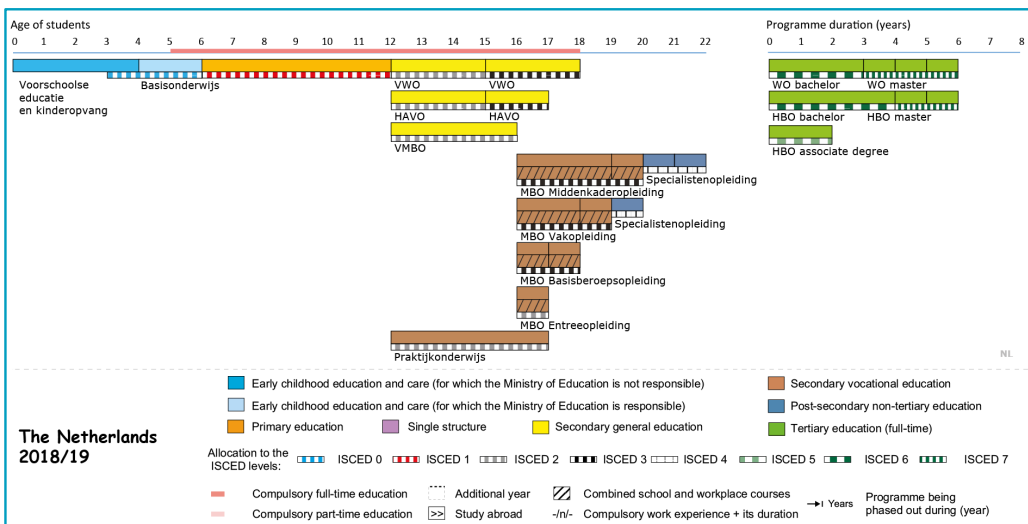


Figura 15. Estructura del sistema educativo neerlandés

Fuente: Eurydice 2018

Como se puede observar en la figura anterior el sistema educativo de los Países Bajos se trata de un sistema educativo diferenciado, puesto que realiza segregación de alumnos en diversos itinerarios en función de sus aptitudes al inicio de la educación secundaria. Esta organización del sistema educativo es importante para el análisis posterior de la música en la educación secundaria, ya que en función de los distintos itinerarios la Educación Musical se estructura de manera diferente.

3.3.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria neerlandés

En primer lugar, cabe destacar que en el sistema educativo de los Países Bajos es tan abierto respecto a los contenidos, habilidades y competencias que no existe un currículo oficial. Lo que existen son objetivos generales sobre lo que debe aprender cada alumno en cada etapa educativa. En concreto son 58 objetivos de logro los propuestos para la educación primaria y se conocen con el nombre de *Kerndoelenboekje basisonderwijs* (Greven y Letschert, 2006).

En referencia a la Educación Musical es necesario clarificar que estos objetivos generales no la contemplan de forma exclusiva, sino que se muestran para la Educación Artística en su conjunto. En los Países Bajos la Educación Artística comprende las disciplinas de música, bellas artes, teatro y danza.

Debido a la gran libertad educativa que plantea la ley de educación, deben ser los diferentes centros educativos los que diseñen sus propios planes de estudio. En este sentido, no es posible determinar qué número de horas semanales y en qué cursos los alumnos de los Países Bajos pueden recibir la asignatura de música, aunque es importante destacar que la Educación Musical sí es obligatoria.

La formación inicial de los docentes de educación primaria es principalmente generalista, puesto que todos los docentes están autorizados para poder impartir cualquier materia dentro de esta etapa educativa menos Educación Física. Tienen una duración de 4 años y se componen de 240 créditos. A lo largo de los años de instrucción los futuros docentes recibirán una formación mínima en música y su didáctica (Sánchez y Corral, 2010). Empero, aunque con menos

frecuencia, también existen maestros especialistas en música formados en conservatorios con estudios vocacionales superiores de 240 ECTS.

A continuación, en la Tabla 27 se presentan los 3 objetivos generales de la educación primaria de los Países Bajos que corresponden con la Educación Artística.

Tabla 27

Objetivos de la Educación Artística en la educación primaria de los Países Bajos

Objetivos Generales de la Educación Artística dentro de la educación primaria

54. Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias y para comunicarse.

55. Los alumnos aprenden a reflexionar sobre su propio trabajo y el de los demás.

56. Los alumnos obtienen cierto conocimiento y apreciación de aspectos del patrimonio cultural.

Nota. Extraído de *Kerndoelenboekje basisonderwijs* (Greven y Letschert, 2006, p.63)

Tal y como podemos observar las prescripciones del currículo dedicadas a la Educación Musical son mínimas. No obstante, encontramos una mayor concreción en el *Tussendoelen & Leerlijnen bij kerndoelen* (TULE) (Greven y Letschert, 2006, p.5). Este último se trata de un documento que permite conciliar la legislación educativa con la práctica atendiendo a los puntos de vista de los diferentes colectivos implicados. En concreto este documento está elaborado por el denominado SLO el cual se trata de un organismo de los Países Bajos independiente que tiene como principal función el desarrollo del currículo¹³. Si bien, aunque el TULE es una herramienta clarificadora de la educación en los Países Bajos cabe recordar que se tratan de líneas generales que los centros no están obligados a aplicar. A continuación, en las Tablas 28, 29 y 30 se realiza un análisis de los contenidos propuestos por el TULE para la Educación Musical dentro de la etapa primaria en los Países Bajos de acuerdo con los objetivos de la Tabla 27. Cabe aclarar que, aunque los contenidos empiecen en el Grupo 1 y este no pertenezca a la educación obligatoria, estos sí que se contemplan en la educación primaria porque son contenidos acumulativos a lo largo de los cursos. En la Tabla 28 encontramos los objetivos musicales descritos por el TULE para el *Kerndoel 54*.

¹³ Para más información consultar: www.slo.nl.

Tabla 28

Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoel 54 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoel 54 (Música)	
Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias, y para comunicarse.	
Temas significativos	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración musical de temas del entorno inmediato de los niños. P. ej.: el ambiente (en el aula, en casa), los juguetes, desfiles, la música en la calle, el clima, cuentos de hadas, gnomos y gigantes, fiestas, tráfico, los animales, las estaciones. Estos temas se exploran cantando, jugando, moviéndose y escuchando. ●●●●
	<p>Grupo 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración musical de temas significativos de los niños en un entorno más amplio. Los temas de los grupos 1 y 2 también se presentan, pero en un nivel superior. Los nuevos temas incluyen: nuestro vecindario o el pueblo, la banda de música, brujas y magos, fantasía, animales, viajar en tren, aventuras, tambores. Estos temas se exploran cantando, jugando, moviéndose, anotando y escuchando. ●●●●
	<p>Grupo 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración musical de temas desde los intereses cambiantes de los niños. Los temas de los grupos anteriores se discuten nuevamente, pero los niños experimentan muchos elementos nuevos donde la música juega un papel específico: tierras lejanas, fiestas, música de tierras lejanas, ropa, vaqueros, feria de diversión, caballeros y damas, paseos en bote, insectos, peleas, mercados. Estos temas se exploran cantando, jugando, moviéndose, anotando y escuchando. ●●●●
	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • La música es omnipresente para los niños. Entran en contacto con muchos tipos de música a través de los diferentes medios. La música en la escuela encaja con esto, pero también brinda una visión más profunda de la experiencia musical de los niños. A menudo surgen temas de los grupos inferiores, pero también nuevos temas musicales como el carnaval, el musical final, música de cine, rap, guerra y paz, mañana y tarde, tristeza, música en el ordenador, SMS y/o tonos de llamada, naturaleza y medio ambiente, amor. Estos temas se exploran cantando, jugando, moviéndose, anotando y escuchando. ●●●●

Tabla 28. Continuación

Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoel 54 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoel 54 (Música)	
Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias, y para comunicarse.	
Canto	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canciones al unísono, cortas y rítmicamente simples, relacionadas con el tema. ●● • Canciones con un rango tonal de d'-b'. ● • Estructuras simples con texto repetitivo y melodía. ●
	<p>Grupo 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canciones al unísono, cortas y rítmicamente simples, relacionadas con el tema. ●● • Canciones con un rango tonal de c'-c''. ● • Diferentes medidas. ● • Estructuras simples con repeticiones y alternancias entre la letra y la melodía. ● • Cantar junto a un CD. ● • Atención a la articulación y entonación. ●
	<p>Grupo 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canciones monofónicas y polifónicas (cánones), canciones de coro-estrofa que están conectadas al tema. ●● • Canciones con un rango tonal de c'-d''. ● • Propias y de diferentes culturas. ●● • Rítmicamente complejos y desafiantes musicalmente. ● • Estructuras más complejas con repeticiones, contrastes y variaciones en el texto y la melodía. ● • Cantar con el acompañamiento de un CD. ● • Atención a la articulación y a la entonación. ●
	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canciones monofónicas y polifónicas (cánones), canciones con estrofa-coro, canciones que requieren una respiración más larga y que están conectadas con el tema. ●● • Canciones con un rango tonal de a'-f''. ● • Propias y de diferentes culturas, idiomas y estilos musicales. ●● • Rítmicamente complejos y desafiantes musicalmente. ● • Estructuras más complejas con repeticiones, contrastes y variaciones en el texto y la melodía. ● • Cantar con el acompañamiento de un CD. ● • Atención a la articulación, a las diferencias dinámicas, entonación y recitación. ●

Tabla 28. Continuación

Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoel 54 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoel 54 (Música)	
Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias, y para comunicarse.	
Audición	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música de diferentes períodos y culturas. ● ● • La música es clara e inequívoca. ● • La música tiene una estructura clara y simple. ●
	<p>Grupo 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música de diferentes periodos y culturas, con fragmentos variables (hasta 2 minutos) relacionados con el tema. ● ● • La música es clara e inequívoca. ● • La música tiene múltiples significados. ● • La música tiene una estructura clara y simple. ● • La música tiene múltiples repeticiones y variaciones. ●
	<p>Grupo 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música de diferentes períodos y culturas, en fragmentos cortos y largos (de dos a tres minutos), relacionados con el tema. ● ● • La música tiene múltiples significados o desarrollos. ● • Además de los principios de forma (repeticiones, contraste, variación), también se presentan entidades (como motivo, tema y frase). ● ●
	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música de diferentes estilos, períodos y culturas en fragmentos más largos (hasta cuatro minutos aproximadamente), relacionados con el tema. ● ● • La música tiene múltiples significados o desarrollos. ● • Además de los principios de forma (repeticiones, contraste, variación), también se presentan entidades musicales (motivo, tema y frase) y formas de composición (canon, rondó, variación). ● ●

Tabla 28. Continuación

Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoel 54 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoel 54 (Música)	
Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias, y para comunicarse.	
Composición	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar piezas cortas con sonidos que representen situaciones significativas. ●● • Interpretar el ritmo a lo largo de las canciones. ● • Reproducción de contrastes: piano-fuerte, agudo-grave, lento-rápido. ● • Experimentar con el timbre y las formas de tocar. ● • Hacer piezas cortas con repeticiones. ●
	<p>Grupo 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar piezas cortas con sonidos y silencios que representen situaciones significativas. ●● • Interpretar el pulso y el ritmo a lo largo de las canciones. ● • Reproducción de contrastes: piano-fuerte, agudo-grave, lento-rápido. ● • Experimentar con el timbre y las formas de tocar. ● • Interpretar piezas con repeticiones y contrastes. ●
	<p>Grupo 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar piezas cortas con sonidos, incluido el silencio y el desarrollo, que representen situaciones significativas. ●● • Interpretar el pulso, el ritmo y patrones rítmicos a lo largo de las canciones. ● • Reproducción de contrastes: piano-fuerte, agudo-grave, lento-rápido. ● • Experimentar con el timbre y las formas de tocar de cada instrumento. ● • Componer e interpretar piezas con: principios de forma (repeticiones y contrastes), entidades musicales (motivos, temas, frases), técnicas (eco, imitación, ostinato). ●
	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar piezas cortas con sonido, incluido el silencio, el desarrollo y las repeticiones, que representen situaciones significativas. ●● • Interpretar el pulso, el ritmo y patrones rítmicos simples a lo largo de las canciones en forma de introducción, coda y acompañamiento. ● • Reproducción de contrastes: piano-fuerte, agudo-grave, lento-rápido. ● • Experimentar con el timbre y las formas de tocar de cada instrumento. ● • Componer e interpretar piezas con: principios de forma (repeticiones y contrastes), entidades musicales (motivos, temas, frases), técnicas (eco, imitación, ostinato). ● • Gráficos simples y notación tradicional. ● • Acompañar letras de rap. ●

Tabla 28. Continuación

Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoel 54 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoel 54 (Música)	
Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias, y para comunicarse.	
Notación Musical	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación siempre se lleva a cabo en situaciones significativas para los niños. ● • Notación gráfica y reproducción de sonidos de diferentes fuentes (triángulo, claves, flauta). ●●
	<p>Grupo 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación siempre se lleva a cabo en situaciones significativas para los niños. ● • Notación gráfica y reproducción de sonidos de diferentes fuentes (triángulo, claves, flauta). ●● • Notación gráfica y reproducción de sonidos cortos-largos, agudos-graves y fuertes-pianos. ●● • Notación gráfica de repeticiones y contrastes. ● • Composición de piezas sonoras de un minuto aproximadamente. ●
	<p>Grupo 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación siempre se lleva a cabo en situaciones significativas para los niños. ● • Notación gráfica y reproducción de sonidos cortos-largos, agudos-graves y fuertes-pianos. ●● • Composición de piezas sonoras con cierto desarrollo y con una duración aproximada de un minuto. ● • Introducción de los principios básicos de la notación tradicional. ● • Interpretar ritmos simples con redondas, blancas y negras. ●
	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación siempre se lleva a cabo en situaciones significativas para los niños. ● • Notación gráfica y reproducción de sonidos cortos-largos, agudos-graves y fuertes-pianos con sus diferentes transiciones y combinaciones (p. ej: crescendos y diminuendos). ●● • Composición de piezas sonoras con un desarrollo específico y con una duración aproximada de un minuto y medio. ● • Introducción de principios básicos de la notación tradicional (pentagrama, clave de sol, colocación de las notas, polifonía). ● • Interpretar ritmos simples con redondas, blancas y negras y sus respectivos silencios. ●

Tabla 28. Continuación

Objetivos secundarios de música a partir del Kerndoeel 54 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoeel 54 (Música)	
Los alumnos aprenden a usar las imágenes, el lenguaje, la música, los juegos y el movimiento para expresar emociones y experiencias, y para comunicarse.	
Movimiento	Grupo 1 y 2
	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento en o como resultado de tocar o bailar canciones. ● ● • Expresión de aspectos musicales con movimiento mientras se escuchan situaciones significativas. ● ● ●
	Grupo 3 y 4
	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento en o como resultado de tocar o bailar canciones. ● ● ● • Expresión de aspectos musicales con movimiento mientras se escuchan situaciones significativas. ● ● ● • Expresión de forma musical (canciones, fragmentos) con movimientos y gestos. ●
	Grupo 5 y 6
<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento en o como resultado de canciones (de baile). ● • Expresión de aspectos musicales con movimiento mientras se escuchan situaciones significativas. ● ● ● • Avanzar en principios de forma (repeticiones y contrastes), entidades musicales (motivos, temas, frases) y técnicas (eco, imitación, ostinato) en canciones o fragmentos musicales. ● ● 	
Grupo 7 y 8	
<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento en o como resultado de canciones (de baile). ● • Expresión de aspectos musicales con movimiento mientras se escuchan situaciones significativas. ● ● ● • Avanzar en principios de forma (repeticiones, contrastes y variaciones), entidades musicales (motivos, temas, frases) y técnicas (eco, imitación, ostinato) en canciones o fragmentos musicales. ● ● 	

Nota. Extraído de <http://tule.slo.nl/>

A diferencia del *Kerndoeel* 54, el 55 presenta objetivos de una forma global en el que se incluyen todas las artes tal y como se aprecia en la Tabla 29.

Tabla 29

Objetivos secundarios de Educación Artística a partir del Kerndoel 55 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoel 55	
Los alumnos aprenden a reflexionar sobre su propio trabajo y el de los demás.	
Grupo 1 y 2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Observar/escuchar y debatir sobre el trabajo propio y el de los compañeros de clase. ●
Grupo 3 y 4	
	<p>Como el grupo 1/2 + ●</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar/escuchar y debatir sobre el propio trabajo y el de los compañeros de clase con respecto a las diferencias de idea, diseño y presentación. ●
Grupo 5 y 6	
Reflexión	<p>Como el grupo 3/4 + ●●</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión de planes: ¿qué y cómo lo vas a hacer? ●● • Discutir el propio producto y proceso y el de los compañeros de clase. ● • Discutir el trabajo propio en relación con el trabajo de los artistas. ● • Respetar y apreciar el trabajo y las opiniones de los demás. ●
	Grupo 7 y 8
	<p>Como el grupo 5/6 + ●●●●●●●●</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión de ideas, planes y posibilidades para hacer su propia presentación (exhibición, desfile de moda, obra de teatro, programa de radio, obra instrumental, actuación de la orquesta o coro de la escuela, música, danza, presentación de sus propias historias o poemas). ●● • Dar una opinión sobre su propio producto y proceso de trabajo y el de otros miembros del grupo. ● • Valorar el trabajo de los artistas. ● • Argumentar el propio punto de vista. ●

Nota. Extraído de <http://tule.slo.nl/>

Por último, encontramos el *Kerndoel 56* cuyo desglose se divide en dos líneas A y B. La primera contempla el aprendizaje general y la segunda las artes visuales como un aspecto del patrimonio cultural. En consecuencia, solo algunos objetivos la línea A pertenecen específicamente a la Educación Musical, mientras que los de la línea B no tienen ninguna relación. En la Tabla 30 únicamente se encuentran los objetivos de la línea A que están relacionados con la música¹⁴.

¹⁴ Se puede consultar el desglose completo del Kerndoel 56 en: <http://tule.slo.nl/>

Tabla 30

Objetivos secundarios de Educación Artística a partir del Kerndael 56 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndael 56	
Los alumnos obtienen cierto conocimiento y apreciación de aspectos del patrimonio cultural.	
Línea A: Aprendizaje general	
Patrimonio cultural	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> El patrimonio cultural está relacionado con los diferentes temas. En los grupos 1/2, se llama principalmente la atención a los elementos del entorno inmediato y cercano de los niños. ●
	<p>Grupo 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> El patrimonio cultural está relacionado con los diferentes temas. En los grupos 3/4, se discuten temas como la orientación sobre uno mismo y el mundo, el lenguaje y el arte. ●●
	<p>Grupo 5 y 6</p> <ul style="list-style-type: none"> El patrimonio cultural está relacionado con los diferentes temas. En el grupo 5/6 se abordan principalmente temas como la orientación sobre uno mismo y el mundo (geografía, historia), lenguaje y arte. ●●
	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> El patrimonio cultural está relacionado con varios campos. En los grupos 7/8, las relaciones con el patrimonio cultural se pueden establecer a partir de todos los temas. ●
	<p>Grupo 1 y 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Viejas canciones infantiles, versos, juegos con objetos antiguos como un aro o una peonza. ●●●
Hábitos y rituales	<p>Grupo 3 y 4</p> <p>Como el grupo 1/2 + ●●●</p>
	<p>Grupo 5 y 6</p> <p>Como el grupo 3/4 + ●●●</p>
	<p>Grupo 7 y 8</p> <p>Como el grupo 5/6 + ●●●</p>
Historias	<p>Grupo 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> Origen de proverbios y textos de viejas canciones. ●

Tabla 30. Continuación

Objetivos secundarios de Educación Artística a partir del Kerndoesl 56 en la educación primaria de los Países Bajos

Kerndoesl 56	
Los alumnos obtienen cierto conocimiento y apreciación de aspectos del patrimonio cultural.	
Grupo 1 y 2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones, bailes y juegos infantiles (tradicionales). ●●●● • Significado: asociaciones con imágenes, música y sonido, juego y movimiento, objetos. ●●●●
Grupo 3 y 4	
	<p>Como el grupo 1/2 + ●●●●●●●●</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espectáculo de marionetas, teatro de baile. ● • Artistas y artesanos de diferentes disciplinas (p. ej., plateros, poetas, músicos, pintores, escultores, arquitectos). ●
Grupo 5 y 6	
Disciplinas artísticas	<p>Como el grupo 3/4 + ●●●●●●●●</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura visual y musical de los niños (por ejemplo, internet, marcas y ropa deportiva, moda, éxitos musicales). ●● • Arte autónomo y aplicado. ● • Diseño de relación, función y objetivo del grupo. ● • Características de estilo (por ejemplo, figurativo a abstracto). ● • Coreógrafo, compositor, diseñador de moda, joyas, etc.: diferentes métodos, fuentes de inspiración y creatividad, arte como profesión en diferentes culturas, presentación. ●
Grupo 7 y 8	
	<p>Como el grupo 5/6 + ●●●●●●●●●●●●●●</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura visual y musical de los niños (p. ej., revistas, anuncios, animaciones por ordenador, películas de arte, estilos musicales). ●● • Informática y el arte audiovisual, videoclips, diseño de cine y teatro. ● • Interpretación de una obra de arte desde diferentes perspectivas: del niño (el espectador); del artista (el creador). ●● • Significado de una obra de arte en relación con el tiempo y la cultura. ● • Aplicación de tecnología en música, teatro, bellas artes y otros tipos de arte. ● • Artistas informáticos y de video, diseñadores, etc.: diferentes métodos, fuentes de inspiración y creatividad, arte como profesión en diferentes culturas, valor personal y económico. ●●●

Nota. Extraído de <http://tule.slo.nl/>

Realizada la clasificación de los contenidos de la educación primaria en los Países Bajos, a continuación, se presenta un gráfico que muestra el porcentaje de cada uno de ellos. Debido a que existen 3 *Kerndoesl*, y todos son igual de importantes en la ley, se han ponderado para

que todos tengan el mismo valor sobre los contenidos analizados. Los cálculos realizados los encontramos en el «Anexo III», Tabla 53.

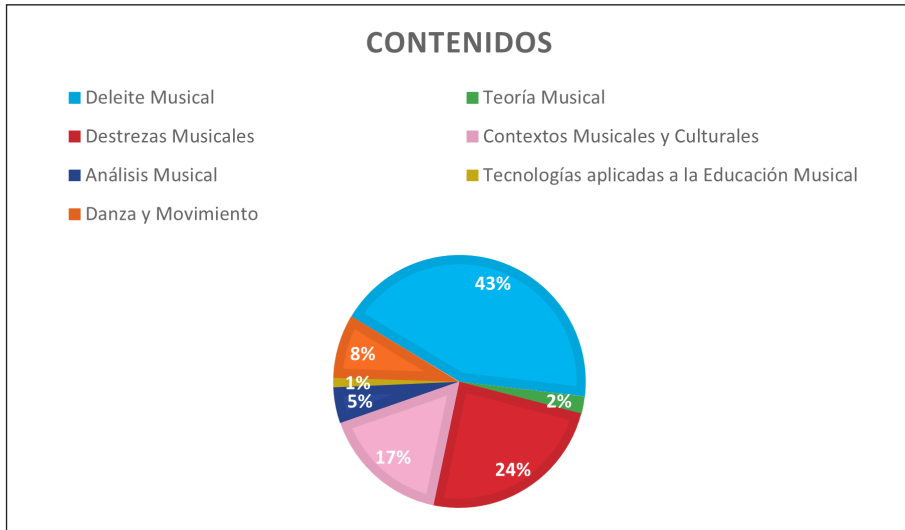


Figura 16. *Contenidos de la Educación Musical en la educación primaria en los Países Bajos*

A partir de los resultados plasmados en el gráfico anterior, seguidamente, se presentan algunas conclusiones sobre la Educación Musical dentro de la etapa primaria de los Países Bajos. No obstante, antes de comenzar cabe recordar que no existe un currículo oficial que prescriba la educación dentro de esta etapa. En este sentido, los resultados anteriores deben ser contemplados como tendencias educativas y no como valores estrictos.

Tal y como podemos observar la distribución establecida otorga una gran importancia (43%) a los contenidos relacionados con el deleite y la estética musical. Sin duda, de todos los países analizados se trata del planteamiento educativo musical que más peso le da a este contenido para la educación primaria. Habitualmente, se podría pensar que este tipo de contenidos es bastante complejo para los primeros años de la escolaridad obligatoria, no obstante, a nivel teórico, los Países Bajos apuestan claramente por este diseño curricular.

3.3.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria neerlandés

Al igual que en la educación primaria en la educación secundaria no existe un currículo educativo que organice la enseñanza de los Países Bajos. Si bien, si existen unas pequeñas directrices diferentes para cada una de las dos fases que componen esta etapa secundaria. Tal y como se ha comentado anteriormente la educación secundaria en los Países Bajos comienza a los 12 años y se organiza en tres itinerarios formativos, a saber: VWO, HAVO y VMBO. Estos tres están enumerados desde el itinerario más propedéutico al más vocacional y se organizan del siguiente modo: mientras que los dos primeros ofrecen dos fases de 3+3 y 3+2 cursos respectivamente, el último el VMBO se organiza en una única fase de 4 cursos.

Lo interesante de este sistema educativo es que, aunque cada itinerario potencia unos conocimientos, los tres comparten unos objetivos comunes para su primera fase. Existen, por tanto, 58 objetivos generales que organizan la primera fase de la educación secundaria obligatoria publicados dentro del documento *Besluit kerndoelen onderbouw VO* (Rijksoverheid, 2006). De todos estos, en la Tabla 31 se muestran los relacionados con la Educación Artística:

Tabla 31

Objetivos de la Educación Artística en la primera fase de la educación secundaria de los Países Bajos

Objetivos Generales de la Educación Artística dentro de la primera fase de la educación secundaria

- 48. El alumno aprende, utilizando habilidades elementales, a investigar la expresión de diferentes formas de arte con el fin de expresar sus propios sentimientos, reflexionar sobre las experiencias, dar forma a la imaginación y comunicarse.
 - 49. El alumno aprende a presentar su propia obra de arte, individualmente o como participante en un grupo, a otros.
 - 50. El alumno aprende sobre la base de algunos conocimientos previos para observar bellas artes, escuchar música y ver y escuchar obras de teatro, danza y cine.
 - 51. El alumno aprende con la ayuda de medios visuales o auditivos a comunicar la participación en actividades artísticas, como espectador y como participante.
 - 52. El alumno aprende a reflexionar de forma oral o escrita sobre el propio trabajo y el trabajo de otros, desde el punto de vista de cada artista.
-

Nota. Extraído del *Besluit kerndoelen onderbouw VO* (Rijksoverheid, 7 de junio de 2006, última modificación 1/12/2012). <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>

Sin embargo, que estos objetivos de la Tabla 31 sean obligatorios para la primera fase no implica que la asignatura de música lo sea, puesto que se considera que estos objetivos podrán ser adquiridos por el alumnado de forma transversal. En consecuencia, la asignatura de música no es obligatoria en los Países Bajos para esta primera fase de la educación secundaria. Si bien existe una asignatura obligatoria denominada *Culturele Vorming* que es configurada por los centros eligiendo una o varias de las siguientes materias: Música, Bellas artes, Teatro o Danza. De este modo, el número de horas de la asignatura de música no está determinado por la legislación y puede ser configurada de forma distinta en cada centro. Asimismo, las artes y en concreto la Educación Musical no son materias determinantes por ley en el proceso de evaluación.

Finalizada la primera fase de la educación secundaria, los alumnos que hayan superado los itinerarios de VWO y HABO, tendrán la oportunidad de continuar sus estudios en la segunda fase. En esta segunda fase los estudiantes que quieran cursar música deberán seleccionar el perfil *Cultuur en Maatschappij*¹⁵ (Cultura y Sociedad). Dentro de este perfil tendrán que elegir cursar una asignatura de «Cultura» y otra de «Sociedad». Finalmente, dentro de la asignatura de «Cultura» encontramos las asignaturas de filosofía, lengua extranjera o arte (Música, Bellas artes, Teatro o Danza). Esto significa que puede elegir *Cultuur en Maatschappij* sin elegir una de las asignaturas de arte. Los estudiantes que elijan la asignatura de música en esta segunda fase de la educación secundaria deberán realizar un examen final al terminarla. Cabe destacar, que para este examen no es posible escoger únicamente la asignatura de música, puesto que también se deben estudiar algunas nociones generales de teoría del arte.

Por lo que respecta a la formación inicial de los docentes de Música en la educación secundaria es especialista. Los futuros docentes deberán cursar un *bachelor* de cuatro años en uno de los conservatorios de los Países Bajos (Sánchez y Corral, 2010). Este itinerario solo es válido para las especialidades de educación física o de asignaturas artísticas como música, danza, bellas artes o teatro. Para el resto de las especialidades

¹⁵ Para más información consultar <https://slo.nl/sectoren/havo-vwo/profielen/vakken-profiel-0/>

el itinerario académico es totalmente diferente dependiendo de la fase de la educación secundaria que deseen impartir.

Detallados los diferentes elementos de la Educación Musical dentro de la educación secundaria es el momento de analizar los contenidos que constituyen el currículo. No obstante, a diferencia de la educación primaria, en la primera fase de la educación secundaria de los Países Bajos no existe ninguna concreción curricular similar al TULE. Sin embargo, sí que encontramos unos objetivos más definidos para los alumnos que elijan Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria. Esto es debido a que este alumnado deberá realizar el examen final de Música cuando termine esta etapa. Los contenidos de Educación Musical que se determinan para esta materia en la segunda fase de la educación secundaria para las escuelas VWO y HAVO los encontramos en la Tabla 32:

Tabla 32

Competencias de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria de los Países Bajos

Competencias de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria (VWO y HAVO)	
Teoría Musical	<p>Percepción y conocimiento</p> <p>El estudiante es capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leer notación musical y partituras; ● • escribir ritmos simples y frases melódicas; ● • distinguir, reconocer y mencionar ejemplos musicales interpretados. ●
	<p>Análisis e interpretación</p> <p>El estudiante es capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizar estructuras musicales de ejemplos interpretados; ● • interpretar procesos musicales; ●● • exponer las experiencias propias en relación con los aspectos musicales, significados y funciones de la música. ●
	<p>Música y cultura</p> <p>El estudiante es capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estructurar históricamente el desarrollo de géneros y estilos musicales; ● • situar las obras musicales conocidas en el desarrollo de la música, la región geográfica y el contexto social y esto en relación con los períodos históricos culturales; ●● • situar obras musicales desconocidas sobre la base de argumentos históricos culturales, estilísticos, formales y musicales; ●● • elaborar un tema o problema de la historia de la música y/o la cultura de la música y saber exponerlo. ●

Tabla 32. Continuación

Competencias de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria de los Países Bajos

Competencias de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria (VWO y HAVO)	
Práctica	Hacer música
	El estudiante es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • cantar o tocar una gran variedad de repertorio musical al unísono o de manera homofónica/polifónica; ● • cantar o tocar una melodía o pieza musical no preparada; ● • primera vista. ●
	Improvisación y composición
	El estudiante es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • improvisar y componer a partir de un problema planteado con un uso exhaustivo del material y las herramientas musicales. ●

Nota. Extraído de https://www.examenblad.nl/examenstof/kunst-muziek-vwo/2020/f=/kunstmuz_vwo.pdf y de https://www.examenblad.nl/examenstof/kunst-muziek-havo/2020/havo/f=/kunstmuz_havo.pdf.

Con el análisis de los contenidos de la Tabla 32 se ha elaborado el siguiente gráfico:

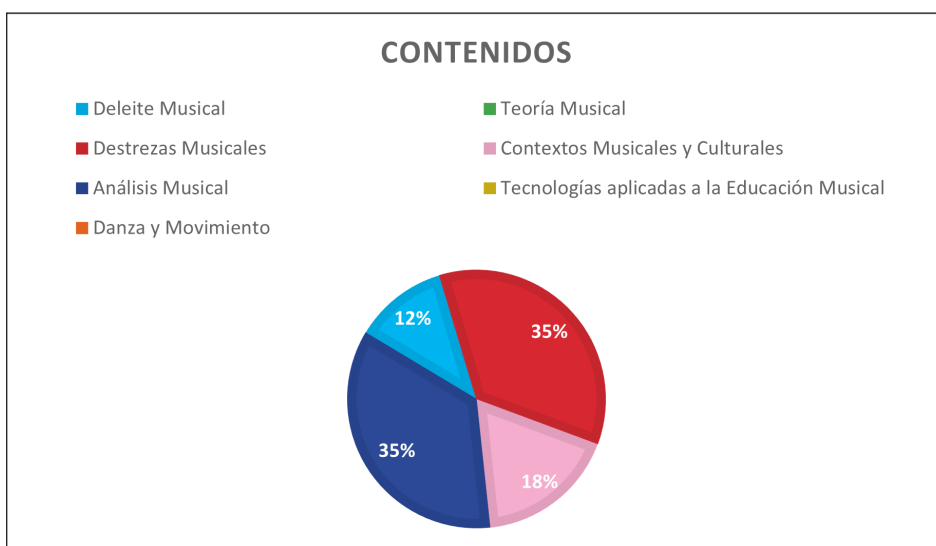


Figura 17. *Contenidos de la Educación Musical en la segunda fase de la educación secundaria en los Países Bajos*

Tal y como se ha podido contemplar en el desarrollo del presente apartado, la educación musical en la educación secundaria se presenta

en dos fases. De la primera fase, la que contempla los primeros años de la etapa secundaria, simplemente podemos afirmar que se ofrece una amplia libertad para que cada centro educativo pueda diseñar su propio currículo. Respecto a la segunda fase, el alumnado solo podrá recibir clases de música si elige esta materia para presentarse al examen final de etapa. No obstante, para esta segunda fase, como podemos observar en la Figura 17, sí que se pueden determinar los porcentajes con una gran exactitud. En consecuencia, habrá que tener presente estas características que configuran el sistema educativo de los Países Bajos, ya que determinaran en gran medida los resultados obtenidos en la posterior comparación.

3.4. La Educación Musical en el sistema educativo de Reino Unido (Inglaterra) en las etapas de educación primaria y secundaria

3.4.1. Contexto socioeconómico y educativo

Inglaterra es el país más extenso y el más poblado de los cuatro que conforman el Reino Unido. Aproximadamente un 85% de la población de Reino Unido está compuesta por los habitantes de Inglaterra. En referencia a los datos estadísticos que se presentan a continuación en la Tabla 33 cabe matizar que estos corresponden a la totalidad del Reino Unido, puesto que los organismos internacionales de los que se han extraído los datos no muestran de forma pormenorizada cada uno de los territorios que componen un país. De Inglaterra únicamente se presentan los datos de población extraídos de la *Office for National Statistics*.

Tabla 33*Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto británico*

Indicadores	Valor numérico	Año
Población de Reino Unido (millones de habitantes)	66,5	2018
Población de Inglaterra (millones de habitantes)	55,9	2018
Producto Interior Bruto per Cápita (current PPP US\$)	42 943	2018
IDH (Índice Desarrollo Humano)	0,922	2017
IDH Posición en la clasificación mundial	14	2017
Esperanza de vida al nacer (años)	81,7	2017
Años de escolaridad esperados	17,4	2017
Promedio de años de escolaridad	12,9	2017
% Población con Educación Secundaria (>25 años)	77,1	2017
% Población con estudios de Educación Superior (>25 años)	44	2017

Nota. Estadísticas extraídas de la base de datos del Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicador/>), de Naciones Unidas (<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>) y de *Office for National Statistics* (<https://www.ons.gov.uk/>)

3.4.2. Origen y evolución de la música en Reino Unido (Inglaterra)

La música inglesa ha realizado grandes aportaciones a la cultura musical de todos los tiempos. Aunque, generalmente, no se la otorgado la misma influencia musical que a Italia, Francia y Alemania cabe destacar que hasta la Reforma, al ser Inglaterra parte integral de la Europa católica, fue un protagonista más activo que una Alemania fragmentada (Latham, 2002). De este modo, «durante más de 1000 años, Inglaterra no solo ha disfrutado de una fuerte cultura musical, sino que ha contribuido de manera distintiva y permanente al repertorio» (Latham, 2002, p.424).

Así, en el período existente entre finales del Siglo XIII y el Siglo XIV, la música inglesa adquirió una voz nacional característica. Esta alcanzó su mayor esplendor durante el reinado de la familia Lancastrian con la compilación del manuscrito *Old Hall*, considerado el primer gran monumento de la música inglesa (Caldwell, 1991).

Con el paso del tiempo, hacia el siglo XVI, Inglaterra ya poseía una escuela de compositores igual o superior a las existentes en el continente, incluyendo a los Países Bajos (Gray, 2009). Con los años,

estos compositores vieron cómo aparecieron cambios substanciales en los estilos de música que se tocaban y cantaban en las últimas décadas del siglo XVII. Estos cambios según Rebecca Herissone estuvieron influenciados por la importación gradual de la música instrumental italiana (2013, p.XXI). De este modo, según McGuire y Plank:

El siglo XVII está marcado por el surgimiento del puritanismo y su choque con el gobierno monárquico, una interacción pronunciada y elevada de elementos musicales extranjeros y nativos, el desarrollo del drama musical inglés y el cultivo de la vida pública de conciertos. (2011, p.20)

Todos estos antecedentes provocaron que Londres se convirtiera en la Meca de los músicos europeos entre los siglos XVII y XIX, quedándose a vivir muchos de ellos para el resto de sus vidas (Latham, 2002). Entre los compositores locales del siglo XVII cabe destacar a Henry Purcell, el cual «es el único compositor inglés de cualquier época que es aceptado como compositor de primer rango por el resto del mundo» (Gray, 2009, p.145).

La creencia de que los extranjeros eran mejores en la música que los británicos se extendió incluso en los días de Purcell, cuando posiblemente teníamos el mejor compositor de Europa, y sobrevivió hasta bien entrado el siglo XX. La creencia a menudo no carecía de fundamento, ya que Londres era una ciudad rica y podía permitirse el lujo de importar los mejores compositores, cantantes e instrumentistas extranjeros. (Fiske, 1990, p.4)

La gran variedad de músicos europeos que fueron a vivir a Londres ayudó a que durante la mayor parte del siglo XVIII la ópera italiana fuera el género más prestigioso de Inglaterra (McGuire y Plank, 2011). Por el contrario, durante este tiempo Inglaterra se convirtió en el primer país en promocionar conciertos de música histórica gracias a sociedades como la *Academy of Ancient Music* (1710) y el *Concert of Antient Music* (1776), las cuales se caracterizaban por una antipatía hacia la música

moderna (Butt, 2002). La dicotomía entre mantener la música tradicional o incorporar nuevos estilos ha sido una constante durante la historia de la música en Inglaterra.

La música inglesa en el Siglo XIX atraviesa un período complicado debido a la ausencia de compositores de primera fila, sin embargo, esto no impidió que la música gozara de una buena salud en la sociedad: aumentando el número de instituciones musicales, el número de conciertos y festivales y el número de asociaciones corales amateurs en todo el territorio (Temperley, 1981).

A principios del siglo XX, el amante de la música de clase media de Londres tenía más música clásica de más partes de Europa y América del Norte que su homólogo en cualquier otra parte del mundo, una situación que continuó durante todo este siglo. Otras ciudades inglesas hicieron lo mismo, fundaron orquestas y teatros que complementaron los festivales musicales provinciales aún en auge. (McGuire y Plank, 2011, p.25)

Si bien esta buena situación de la que gozaba la música a principios del siglo XX no hizo más que aumentar la tensión entre los estilos nacional e internacional: «Inglaterra tiene buena música, celebra buena música y estudia buena música de todo el mundo todos los días dentro de sus fronteras. ¿Pero qué atención le presta a su propia gran música?» (McGuire y Plank, 2011, p.25). La música nacional se caracterizaba por la utilización de la música folklórica y antigua inglesa, mientras que la internacional exploraba nuevas tendencias como el serialismo y el aleatoricismo dentro de sus obras (McGuire y Plank, 2011)

Pese a las interrupciones causadas por los grandes conflictos militares que se desarrollaron durante el siglo XX, lo cierto es que en Inglaterra existió un gran aumento de la comercialización de la música (Latham, 2002). Según Latham, «los avances tecnológicos, sobre todo en grabación y difusión, estimularon la demanda de música y contribuyeron en gran medida a satisfacerla, en detrimento parcial, quizá, de la música y el teatro "en vivo"» (2002, p.423).

3.4.3. Origen y evolución de la Educación Musical en Reino Unido (Inglaterra)

Durante la Edad Media en Inglaterra la Educación Musical se hospedaba dentro de las iglesias, monasterios y catedrales. La Educación Musical que proporcionaron favoreció la existencia de un alto nivel de musicalidad entre los coristas de todo el país durante el siglo XV (Latham, 2002). En los siglos posteriores, la enseñanza se volvió más utilitarista y no dejó mucho espacio para las artes. «Las artes se consideraban meras diversiones, aunque el canto y la ejecución instrumental se consideraban "logros" dignos, especialmente para las mujeres» (Cox, 2010, p.15).

Con la llegada del siglo XIX la Educación Musical encuentra un lugar dentro de las escuelas inglesas a través de las canciones. Según Cox, hacia la década de 1840, una pasión por el canto se había apoderado del país (2010). Fueron John Hullah (1812-1884) and John Curwen (1816-1880) los que potenciaron este movimiento musical a través de la adaptación de métodos musicales, la creación de propios y la posesión de cargos de responsabilidad ocupados en las administraciones (Rainbow, 1986). Si bien, la Educación Musical adquirió un auge importante, lo cierto es que durante este período histórico la enseñanza universal todavía no estaba establecida por lo que eran muchos los jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo. Para paliar esta situación William Foster redactó la *Elementary Education Act 1870*, la cual introdujo la educación obligatoria desde los 5 a los 12 años (Mitch, 2019). Uno de los principales retos que tenía esta ley era la necesidad de educar a las clases más bajas, debido a la nueva responsabilidad adquirida con la extensión del sufragio (Simmons, 2008).

Sin duda el establecimiento de la educación obligatoria fue un gran hito, del que la Educación Musical se benefició para llegar a más personas. No obstante,

En 1871 fue omitida del código del gobierno. El gobierno fue presionado para que la restableciera y, en 1872, se anunció que el subsidio a las escuelas diurnas se reduciría en un chelín por alumno, a menos que los inspectores estuvieran convencidos de

que la música vocal era parte del curso ordinario de instrucción.
(Cox, 2010, p.17)

Este hecho provocó, según Cox, que los alumnos aprendieran a cantar de oído, pero sin saber interpretar una partitura. Para invertir esta situación, el gobierno tuvo que aplicar nuevas sanciones presupuestarias a aquellas escuelas que no enseñaran a sus alumnos a interpretar música a través de las partituras (2010). Este cambio provocó que en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX en las escuelas apareciera una preocupación por proporcionar a los alumnos una técnica pedagógica adecuada para permitirles cantar entre lo natural y lo culto (Finney, 2016).

Asimismo, «con el inicio del siglo XX, la música empezó a establecerse como una asignatura en sí misma, al menos en la educación primaria» (Adams, McQueen y Hallam, 2010, p.19). Además, tal como subraya Adams et al. (2010), fueron dos los personajes que influyeron en el desarrollo de la Educación Musical durante este siglo. El primero fue Froebel con su filosofía de aprendizaje centrada en el alumno. Sus teorías organizaron la música a través de la utilización de simples instrumentos de percusión, con la finalidad de que los alumnos experimentaran con el sonido y con sus habilidades motrices. El otro ilustre personaje fue Dalcroze, el cual trasladó a Londres su método de la Eurytmia.

Entre los años sesenta y setenta aparecen tensiones dentro de la Educación Musical entre las fuerzas conservadoras y progresistas provocando un gran debate cultural (Finney, 2016). Mientras que los primeros pensaban que la enseñanza debía seguir con la música culta tradicional, los segundos pretendían incorporar nuevos estilos musicales en el aprendizaje del alumnado. A finales de este siglo en Reino Unido se produjo un hecho muy importante para la educación que delimitó este conflicto. Este fue el establecimiento en 1991 de un currículo nacional, el cual permitió a los docentes de música establecer los principios fundamentales para la Educación Musical (Latham, 2002).

Entrado el siglo XXI se produjo un cambio importante que ayudó a mejorar la Educación Musical. Este fue la redacción del *Music Manifesto* el cual fue impulsado en 2004 por el *Department for Education and Skills* (DfES) y el *Department for Culture, Media and Sport* (DCMS) de

manera conjunta. Su objetivo es el mejorar la Educación Musical de los jóvenes en Inglaterra, promoviendo una agenda de «música para todos» (DfES and DCMS, 2004). Siguiendo en esta línea el gobierno inglés anuncio un acuerdo de £332 millones para la Educación Musical (Cox, 2010). Según Cox (2010) este provocó mejoras, pero estas iniciativas se estaban desarrollando de forma aislada y no siempre llegaban a las escuelas y maestros que más lo necesitaban.

3.4.4. El sistema educativo inglés en la actualidad

Antes de comenzar con la descripción del sistema educativo inglés es necesario clarificar que las competencias en educación en Inglaterra son gestionadas directamente por el *UK Government's Department for Education* (DfE), puesto que, a diferencia de los otros territorios, Inglaterra no ha desarrollado un gobierno regional. En este sentido las leyes educativas que se aplican en Inglaterra son aprobadas por el parlamento de Reino Unido.

Desde 1944 han sido tres las leyes educativas que se han promulgado en el Reino Unido. La primera de ellas entró en vigor ese mismo año y fue denominada *Education Act 1944* (Ministry of Education, 1944). Años más tarde esta legislación fue reformada a través de la ley *Education Reform Act 1988* (Department for Education, 1988). Actualmente, la ley que rige el sistema educativo en Inglaterra es la *Education Act 2002* (Parliament of the United Kingdom, 2002), con algunas modificaciones realizadas en el 2014. En esta ley se define que los alumnos deben asistir de forma obligatoria desde los 5 a los 16 años, pudiéndose ampliar dos años más a tiempo parcial. No obstante, este sistema educativo también permite la educación en casa (*homeschooling*), aunque son muy pocas las familias que practican este tipo de escolarización (Kraftl, 2016).

Dentro de la ley *Education Act 2002*, la educación obligatoria se organiza en cuatro etapas denominadas *Key Stage*. Las dos primeras se denominan *Key Stage 1* y *2* y conforman la educación primaria con una duración de 2 y 4 años respectivamente; mientras que las otras dos el *Key Stage 3* y *4* pertenecen a la educación secundaria y abarcan un período de 3 y 2 años. Cabe destacar que, antes de comenzar la educación obligatoria, los alumnos pueden asistir de 0 a 4 años a la escuela infantil y de 4 a 5 a un curso denominado *reception class*

impartido en las escuelas primarias. En la Figura 18 se observa de forma gráfica la estructura de este sistema educativo:

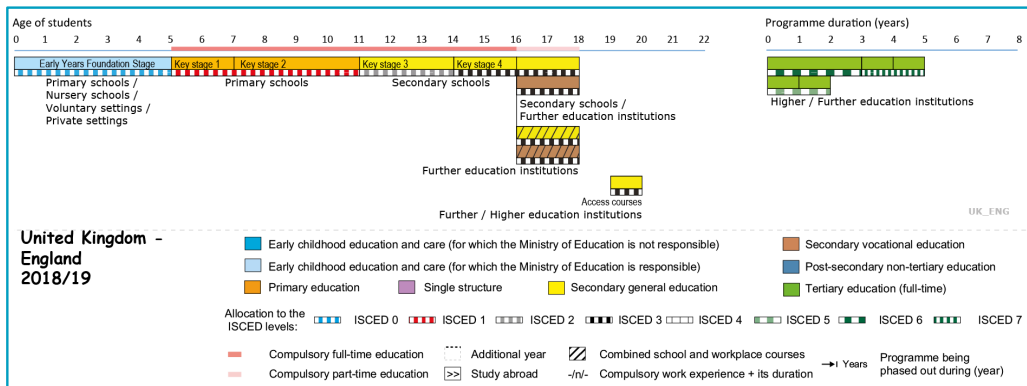


Figura 18. Estructura del sistema educativo inglés

Fuente: Eurydice 2018

Durante los dos años que ocupa el último período de la educación obligatoria (*key Stage 4*) el alumnado se prepara para superar una prueba de certificación. Esta prueba se realiza por organismos independientes y externos regulados por la *Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)*¹⁶. La superación de esta prueba conlleva la obtención del *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*. Obtenido este certificado los alumnos podrán continuar estudiando para ingresar en una universidad o enfocar su aprendizaje hacia las competencias profesionales. Los organismos que realizan estos exámenes se denominan *Examination Boards GCSE* y son los siguientes:

- AQA (Assessment and Qualifications Alliance)
- Pearson Edexcel.
- OCR (Oxford, Cambridge and RSA Exams)
- Eduqas, Part of the WJEC (Welsh Joint Examinations Committee)

Atendiendo a la descripción del sistema educativo de Inglaterra podemos comprobar que se trata de un sistema semicompreensivo, puesto que los alumnos deben elegir que asignaturas son las que más

¹⁶ Para más información consulte: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual>

se aproximan a sus intereses y capacidades en el *Key Stage 4* antes de terminar la educación obligatoria.

3.4.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria inglés

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior la educación primaria en Inglaterra está conformada por dos ciclos el *Key Stage 1* y *2*. Para conocer que asignaturas se engloban dentro de cada una de las etapas podemos revisar la *Education Act 2002*, sin embargo, para conocer los contenidos es necesario examinar el *National Curriculum in England* actualizado en diciembre de 2014 (Department for Education, 2014). Antes de continuar cabe destacar que el currículo nacional solo rige las instituciones que se sostienen con fondos públicos, por lo que instituciones privadas como las *Academies*, no tienen obligación de impartir este currículo. Sin embargo, es importante conocer que estos estudiantes deberán superar una prueba de certificación, por lo que incluso estas *Academies* están condicionadas en el diseño de su enseñanza.

Las materias dentro del currículo se agrupan en dos grupos: *core subjects* y *foundation subjects*. Las primeras engloban: inglés, matemáticas y ciencias; y las *foundation subjects* están constituidas por las asignaturas de: artes y diseño, ciudadanía, informática, diseño y tecnología, lengua extranjera, geografía, historia, música y educación física. De estas materias anteriores cabe matizar que la ciudadanía solo se imparte en secundaria y que la lengua extranjera se enseña a partir del *Key Stage 2*.

De acuerdo con el párrafo anterior se puede comprobar que la música forma parte obligatoria del currículo de educación primaria. No obstante, el *National Curriculum in England* no establece cuál debe ser el número de horas que debe dedicarse a cada una de las asignaturas. En consecuencia, la autonomía de cada uno de los centros es la que distribuye el horario de las asignaturas en la etapa primaria. La música al no pertenecer al grupo de *foundation subjects* no se considera una materia determinante en el progreso de los alumnos.

La formación inicial de los docentes que imparten en educación primaria es generalista. De este modo, una vez terminados los 3 años que duran los estudios *Undergraduate* en la universidad los docentes

estarán acreditados para impartir todos los conocimientos que incluye el *National Curriculum in England* para los niveles de *Key Stage 1* y *2*. Por tanto, no existe profesorado preparado explícitamente para impartir Educación Musical en la educación primaria. Si bien es cierto, los colegios, dentro de su gran libertad organizativa, pueden contratar docentes con un perfil en Educación Musical.

Una vez analizados los elementos anteriores que componen la educación primaria, a continuación, se realiza el análisis de los contenidos que conforman el currículo de la etapa primaria en Inglaterra. Cabe destacar que el currículo de música únicamente se compone de objetivos generales de etapa y objetivos de logro (*Attainment targets*).

Tabla 34

Objetivos de la educación obligatoria y Attainment targets de la Educación Musical en la educación primaria en Inglaterra

Objetivos: Educación obligatoria	Objetivos de logro (<i>Attainment targets</i>)
<p>El plan de estudios nacional para la música tiene como objetivo garantizar que todos los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretar, escuchar, revisar y evaluar la música en una variedad de períodos históricos, géneros, estilos y tradiciones, incluidas las obras de los grandes compositores y músicos. • aprender a cantar y usar sus voces, crear y componer música por sí mismos y con los demás, tener la oportunidad de aprender un instrumento musical, usar la tecnología de manera apropiada y tener la oportunidad de avanzar al siguiente nivel de excelencia musical. • comprender y explorar cómo se crea, produce y comunica la música, incluso a través de las dimensiones interrelacionadas: tono, duración, dinámica, tempo, timbre, textura, estructura y notaciones musicales apropiadas. 	<p>Key stage 1</p> <p>Se debe enseñar a los estudiantes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar sus voces de manera expresiva y creativa cantando canciones y recitando cánticos y rimas. ●● • tocar instrumentos de afinación determinada e indeterminada. ● • escuchar con concentración y comprensión una variedad de música en directo y grabada de alta calidad. ● • experimentar, crear, seleccionar y combinar sonidos utilizando las dimensiones interrelacionadas de la música. ●
	<p>Key stage 2</p> <p>Se debe enseñar a los estudiantes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tocar y actuar en solitario y en grupo, usando sus voces y tocando instrumentos musicales con una precisión, fluidez, control y expresión cada vez mayores. ● • improvisar y componer música para una variedad de propósitos usando las dimensiones interrelacionadas de la música. ● • escuchar con atención a los detalles y recordar sonidos aumentando la memoria auditiva. ●● • usar y comprender las claves y otras anotaciones musicales. ● • apreciar y comprender una amplia gama de música en vivo y grabada de una alta calidad extraída de diferentes tradiciones y de grandes compositores y músicos. ●● • desarrollar la comprensión de la historia de la música. ●

Nota. Extraído del *National Curriculum in England*, Reference: DFE-00175-2013, pp.257-258 (Department for Education, 2014)

Realizado el análisis de los contenidos, a continuación, en la Figura 19 se presenta el diagrama con los porcentajes dedicados a cada contenido. Los resultados de la suma de contenidos se encuentran en el «Anexo IV», Tabla 55.

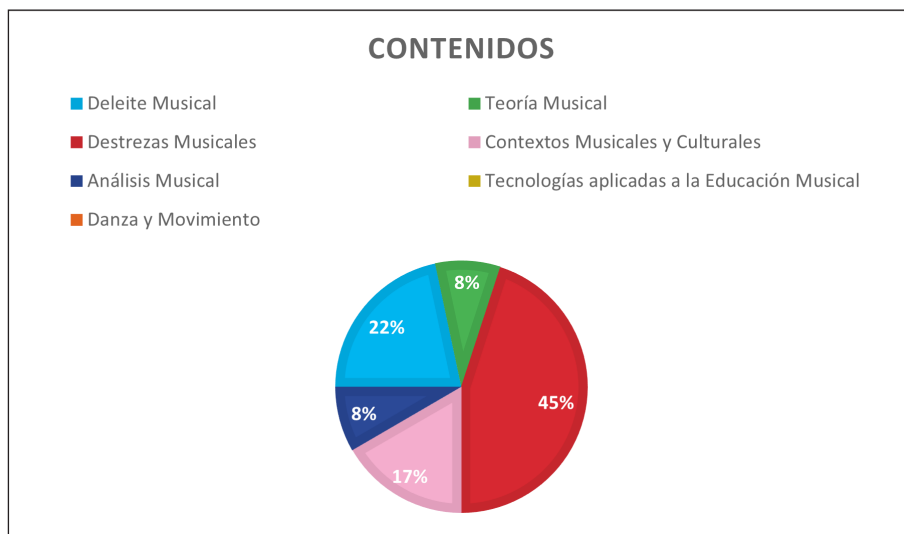


Figura 19. *Contenidos Educación Musical en la educación primaria en Inglaterra*

Pese a que el currículo inglés de Educación Musical para la educación primaria no presenta una gran concreción, gracias al análisis realizado en la Figura 19 podemos extraer algunas conclusiones. En concreto se observa cómo casi la mitad de la formación musical se adquiere a través de las experiencias prácticas. Junto a este tipo de contenidos, aunque en menor medida, también destacan los que hacen mención al Deleite Musical y los que relacionan la música con el contexto y la cultura. Por último, también cabría destacar que este currículum no contempla contenidos relacionados con la danza y el movimiento ni tampoco con las tecnologías.

3.4.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria inglés

De acuerdo con la *Education Act 2002* la estructura de la educación secundaria en Inglaterra se divide en dos Etapas: *Key Stage 3* y *4*. Correspondiendo la primera etapa con una duración de 3 años y la segunda con una de 2. En referencia a la asignatura de música tiene un trato diferente en cada una de las etapas. Mientras que en el *Key Stage*

3 la Educación Musical se trata de una asignatura obligatoria, en el *Key Stage 4* la música pasa a ser una materia optativa.

En primer lugar, se analiza con detalle la primera etapa de la educación secundaria (*Key Stage 3*). Durante este período, al igual que ocurre en la educación primaria, la música se trata de una asignatura obligatoria para los alumnos. No obstante, el currículo no establece cuál debe ser el número mínimo de horas por semana ni tampoco en qué cursos se debe impartir. Se presenta de este modo un currículo muy abierto, que deja un amplio margen de autonomía a los centros a la hora de configurar la enseñanza. Lo que sí que establece este currículo es la diferencia entre *core subjects* y *foundation subjects*. En el primer grupo se encuentran las materias de inglés, matemáticas y ciencias, mientras que en el segundo todas las demás. De acuerdo con esta organización, al igual que en la educación primaria, la música no corresponde con una materia determinante a la hora de valorar los progresos académicos del alumnado.

Una vez se ha analizado el *Key Stage 3*, continuamos ahora con el *Key Stage 4*. En este período de la educación secundaria, que comienza a los 14 años, la organización educativa cambia respecto los tres ciclos anteriores, puesto que al finalizarlo los alumnos deberán realizar un examen de acreditación. Como se ha explicado anteriormente, la superación de esta prueba conllevará a la obtención del *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*. Las asignaturas obligatorias para esta etapa, a parte de las *core subjects* son las de ciudadanía, informática y educación física.

Por lo que respecta la Educación Musical, junto al resto de las otras asignaturas, se deja a elección de los alumnos. Empero, estas asignaturas deben ser ofertadas por los centros mantenidos con fondos públicos y permitir al alumno que pueda obtener una certificación. Según el Artículo 3.7 del *National Curriculum in England* (Department for Education, 2014):

Las artes (que comprenden arte y diseño, música, danza, teatro y artes mediáticas), diseño y tecnología, las humanidades (que comprenden geografía e historia) y el idioma extranjero

moderno no son asignaturas curriculares nacionales obligatorias después de los 14 años, pero todos los alumnos en escuelas mantenidas con fondos públicos tienen el derecho legal de poder estudiar una materia en cada una de esas cuatro áreas. (p.8)

Finalizado el *Key Stage 4* los alumnos deberán presentarse a una prueba de certificación. Las pruebas son llevadas a cabo por agencias de certificación externas reguladas, tal y como se ha expuesto anteriormente, por la *Ofqual*. La principal prueba que permite acreditación para los conocimientos musicales es el *GCSE in Music*. Esta puede variar dependiendo de la compañía certificadora elegida. A parte de este examen de certificación también encontramos el *Business and Technology Education Council (BTEC) in Music/Music Technology*.

Otro aspecto importante que cabe destacar dentro de este apartado es la formación inicial de los docentes de educación secundaria. Estos docentes deben disponer de estudios musicales equivalentes a los universitarios y después realizar un posgrado denominado *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)* en la especialidad de Educación Musical. Generalmente, emplean 3 años en realizar el *Undergraduate* y uno en el PGCE.

El último elemento que queda por realizar es el análisis de los contenidos que conforman el currículo de la Educación Musical en la educación secundaria de Inglaterra. En la Tabla 35 únicamente se muestran los contenidos de música del *Key Stage 3*, puesto que los del *Key Stage 4* no están determinados en el currículo. Su ausencia se debe a que son las agencias externas, citadas unos párrafos más arriba, las que determinan los contenidos evaluables.

Tabla 35

Objetivos de la educación obligatoria y Attainment targets de la Educación Musical en la educación secundaria en Inglaterra

Objetivos: Educación Obligatoria	Objetivos de logro (<i>Attainment targets</i>)
<p>El plan de estudios nacional para la música tiene como objetivo garantizar que todos los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretar, escuchar, revisar y evaluar la música en una variedad de períodos históricos, géneros, estilos y tradiciones, incluidas las obras de los grandes compositores y músicos. • aprender a cantar y usar sus voces, crear y componer música por sí mismos y con los demás, tener la oportunidad de aprender un instrumento musical, usar la tecnología de manera apropiada y tener la oportunidad de avanzar al siguiente nivel de excelencia musical. • comprender y explorar cómo se crea, produce y comunica la música, incluso a través de las dimensiones interrelacionadas: tono, duración, dinámica, tempo, timbre, textura, estructura y notaciones musicales apropiadas. 	<p>Key stage 3</p> <p>Se debe enseñar a los estudiantes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tocar y actuar con seguridad en una variedad de contextos tanto en conjunto como de solista usando su voz, tocando instrumentos musicalmente, con fluidez y con precisión y expresión. ● • improvisar y componer; y ampliar y desarrollar ideas musicales mediante la elaboración de una serie de estructuras musicales, estilos, géneros y tradiciones. ●● • usar claves y otras notaciones relevantes de manera apropiada y precisa en una variedad de estilos, géneros y tradiciones musicales. ●● • identificar y utilizar las dimensiones interrelacionadas de la música de manera expresiva y con una sofisticación creciente, incluyendo el uso de tonalidades, diferentes tipos de escalas y otros recursos musicales. ●●● • escuchar con creciente discriminación una amplia gama de música de grandes compositores y músicos. ●● • desarrollar una comprensión más profunda de la música que interpretan y la que escuchan, y también su historia. ●●●

Nota. Extraído del *National Curriculum in England, Reference: DFE- 00187-2013*, pp.259 (Department for Education, 2014)

Con la clasificación obtenida se presenta el gráfico correspondiente a continuación. La suma de contenidos se encuentra en el «Anexo IV», Tabla 56.

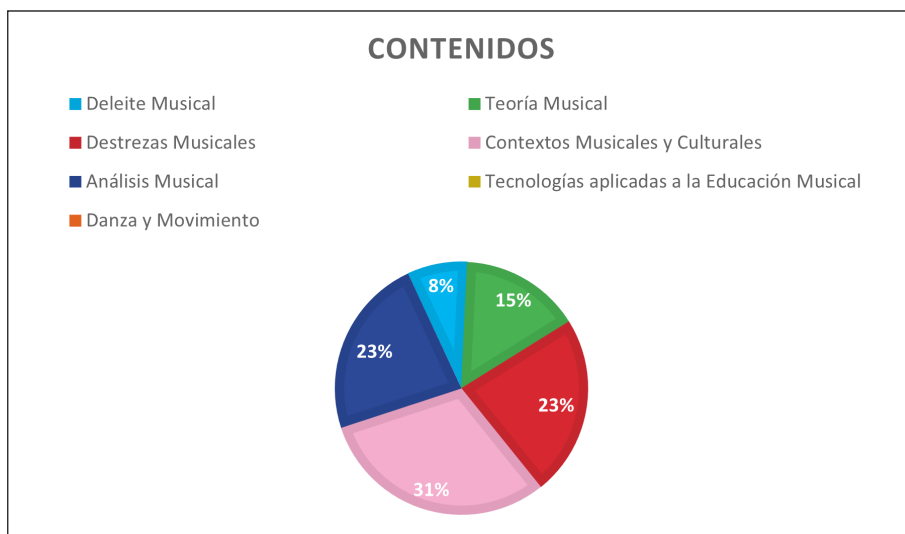


Figura 20. *Contenidos Educación Musical en la educación secundaria en Inglaterra (Key Stage 3)*

Una vez observados los resultados expuestos en la Figura 20, a continuación, se muestran algunas conclusiones. A simple vista podemos observar cómo los contenidos del currículo que organizan el *Key Stage 3* priorizan, en primer lugar, los contenidos teóricos relacionados con la música y su contexto. Los siguientes contenidos que están presentes dentro del currículo son los relacionados con el análisis musical y con las destrezas musicales. Otro elemento importante por destacar es que ni la danza ni el movimiento ni los contenidos tecnológicos tienen cabida dentro del *Key Stage 3* de Inglaterra. En referencia a los contenidos relacionados con las tecnologías, aunque sí que se nombran en los objetivos generales de la educación obligatoria, finalmente no se desarrollan ni en la educación primaria ni en la secundaria.

Por último, si comparamos la Educación Musical de la educación primaria con la primera fase de la secundaria, podemos comprobar cómo el aprendizaje práctico que predominaba dentro de la educación primaria, en la educación secundaria se reduce en favor de elementos más teóricos. Otro elemento también muy interesante es que los docentes que imparten música en la educación primaria no son especialistas, a diferencia de los de secundaria. En consecuencia, el éxito en el aprendizaje de música, para esta etapa, depende en gran

medida de la formación musical y didáctica que presenten los docentes generalistas de la educación primaria.

3.5. La Educación Musical en el sistema educativo de España en las etapas de educación primaria y secundaria

3.5.1. Contexto socioeconómico y educativo

Antes de comenzar el análisis de la Educación Musical dentro del sistema educativo español, a continuación, se presentan una serie de datos socioeconómicos y educativos necesarios para contextualizar el país. Estos facilitarán la descripción de este y aportarán imparcialidad en su posterior comparación con el resto de los países. Para una mayor visibilidad de los datos estos se presentan mediante la Tabla 36:

Tabla 36

Valores socioeconómicos y educativos sobre el contexto español

Indicadores	Valor numérico	Año
Población (millones de habitantes)	46,7	2018
Producto Interior Bruto per Cápita (current PPP US\$)	30 370	2018
IDH (Índice Desarrollo Humano)	0,891	2017
IDH Posición en la clasificación mundial	26	2017
Esperanza de vida al nacer (años)	83,3	2017
Años de escolaridad esperados	17,9	2017
Promedio de años de escolaridad	9,8	2017
% Población con Educación Secundaria (>25 años)	50,4	2018
% Población con estudios de Educación Superior (>25 años)	31,1	2018

Nota. Estadísticas extraídas de la base de datos del Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicator/>) y de Naciones Unidas (<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>)

3.5.2. Origen y evolución de la música en España

La música en España desde sus inicios se ha ido desarrollando a partir de un crisol de culturas conformadas por los diferentes pueblos que han pasado por el territorio. «Por su situación geográfica, la Península Ibérica es una verdadera encrucijada donde se producen las más variadas influencias ya desde la época del Paleolítico, como indican la diversidad de facies culturales reflejadas en sus yacimientos»

(Fernández de la Cuesta, 1983, p.16). A continuación, se presenta una breve evolución con los elementos más destacados de la música en cada una de las épocas a partir de la conquista Romana.

Según Soriano Fuertes «los romanos desde que pisaron el suelo de España y oyeron los suaves acentos de la música española, quedaron tan prendados de ella, que el cónsul Metello discurrió hacer un gran presente a los romanos, enviando a la capital un coro de músicos españoles» (1855, p.44). Es cierto que la romanización fue profunda, pero no inmediata y, por tanto, existió durante algún tiempo un sincretismo entre culturas (Fernández de la Cuesta, 1983).

Con la caída del Imperio Romano el siguiente elemento musical que destacar en la Península Ibérica es el canto Hispano-Visigótico o Mozárabe. Según Fernández de la Cuesta (1983) y Sánchez Domingo (2013) este se trata de un capítulo importante en la historia de la música de Occidente, pero debido a que los neumas están escritos *in campo aperto* no se puede precisar la posición tonal o melódica de los sonidos en la escala de manera absoluta. En consecuencia, este problema ha provocado que el canto mozárabe a nivel internacional no haya conseguido el reconocimiento que se merece, debido a la dificultad de su estudio musical (Fernández de la Cuesta, 1983). Otro elemento que ha dificultado la conservación y el estudio del canto mozárabe fue su paulatina sustitución por los cantos gregorianos. Tal y como expone Sánchez Domingo (2013):

Siempre dentro del marco político-religioso de la reconquista, una de las cláusulas que siempre estaban presentes en los pactos de tregua o rendición era la renuncia del clero y del pueblo mozárabe al uso de la liturgia visigótica, por lo que los usos antiguos van desapareciendo cuando los diversos territorios son reconquistados para volver a integrarse en los reinos cristianos. (p.228)

La música española continuó su curso hasta llegar al Renacimiento, período considerado como el Siglo de Oro. Gracias sobre todo a Tomás Luis de Victoria, uno de los máximos exponentes musicales de Europa en esta etapa, junto al flamenco Orlando de Lasso y al romano

Juan Pedro Luis de Palestrina (Rubio, 1983). En el contexto español, aunque obviamente con menos repercusión que Victoria, también son destacables Francisco Guerrero y Cristóbal de Morales (Rubio, 1983).

De la gran trayectoria musical de Tomás Luis de Victoria (1548-1611) se destacan algunos aspectos interesantes recogidos por Samuel Rubio (1983). El primero es que desde los 9 años hasta los 18 estuvo al servicio de la Catedral de Ávila como maestro cantor. A partir de aquí en los años siguientes su vida fue un ir y venir entre Roma y España. Viajó a Roma para prepararse para el sacerdocio y mejorar sus estudios musicales, aunque dos años más tarde regresó a España para convertirse en cantor y organista iglesia de Montserrat. Posteriormente, fue nombrado maestro de capilla en el seminario del Vaticano como sustituto de Palestrina, el cual había dejado el puesto vacante el año anterior. Su vida continuó con estas idas y venidas hasta que finalmente regresó a España en 1587 donde pasa los últimos años de su vida. La cifra de sus obras que salen de su pluma es relativamente pequeña si las comparamos con Lasso y Palestrina, unas 180, en números redondos, entre motetes, misas, himnos, *magnificat*, salmos, el *Officium Hebdomadae Sanctae* y el *Officium defunctorum*.

En referencia a la música instrumental durante esta época es importante recalcar la estandarización de la guitarra de cinco órdenes en España a finales del siglo XVI. No obstante, como es difícil señalar el momento en el que la guitarra de cinco órdenes se convirtió oficialmente en la recién nacida guitarra española, según Ramos Altamira (2013) se suele dar como referencia histórica, por su transcendencia musical, la publicación en 1596 del primer tratado sobre el instrumento *Guitarra Española de cinco órdenes*. Este fue publicado en Barcelona y escrito por el médico y músico catalán Joan Carles i Amat (1572-1642) (Pujol, 1950). Pasados los años este instrumento heredero de la cortesana vihuela, ya disponía de una historia como instrumento de concierto al comenzar el siglo XIX (Gómez Amat, 1984).

Siguiendo el transcurso musical español ya bien entrado el siglo XVII, surge uno de los géneros más importantes de la cultura española: la Zarzuela. En este sentido Cabello Canales de Martínez (1993) expone que:

Los primeros dramas españoles escritos en colaboración de un compositor para incorporar al drama la partitura formal fueron los de Lope de Vega y Calderón de la Barca. *La selva sin amor* (1629) de Lope fue presentada con acompañamiento musical. *Celos aún del aire matan* (1660) y *El golfo de las sirenas* (1657) de Calderón de la Barca fueron escritas con música en mente. Estas obras dramáticas cuya exposición figuraba en uno o dos actos se inspiran principalmente en temas mitológicos y llegaron a tener éxito. Sus intenciones eran morales y religiosas, teológicas, sobre todo. El interés por incluir música estriba en parte de causar mayor impacto y a la vez de hacer más accesible el mensaje. Los temas musicales fácilmente se recordaban y así, el mensaje de la obra. Siguieron a Lope y a Calderón no pocos autores en colaboración con compositores. Estas obras fueron acogidas por el público y llamadas «zarzuelas». (p.8)

Este nuevo género resulta muy atractivo para el público español, puesto que «la Zarzuela recibe la contribución del canto y la danza populares, y luego hace retornar al pueblo todo un tesoro de melodías y de ritmos, que éste acepta como suyos y asimila sin dificultad» (Gómez Amat, 1984, p.132). Si bien tuvo una gran influencia en la cultura española, a nivel internacional costó plasmar este género, ya que ni los propios compositores, ni estudiosos de la época se ponían de acuerdo en si se trataba de un nuevo género musical o simplemente de una ópera cómica al estilo de las que se hacían en Italia o en Francia. Este autodesprestigio del género español se muestra a través del hecho de que según Gómez Amat (1984) «el adjetivo "zarzuelero" tomó desde hace mucho tiempo un aire claramente peyorativo» (p.134).

A la par con el nacimiento de la Zarzuela, a mediados del siglo XVII en España también se produjo el auge de una nueva canción de música vocal profana, la cual nacía siendo diversa de la estilada hasta entonces (López-Calo, 1983). Este auge continuó hasta el siglo XIX donde «el movimiento romántico tuvo mucho que ver con el interés hacia la literatura o la música del pueblo, y el nacionalismo musical no fue sino el fruto de un conocimiento cada vez más íntimo y perfecto» (Gómez Amat, 1984, p.295).

Durante el siglo XIX en referencia a la música clásica, aunque llega a parecer solo un adorno de las señoritas de la buena sociedad, también es cierto que en este siglo se crea el Real Conservatorio de Madrid (1830) (Gómez Amat, 1984). En la misma línea Casares Rodicio y Alonso González (1995) argumentan que, aunque el siglo XIX no fue el XVI, si observamos quienes son los compositores y las obras españolas más conocidas a nivel internacional vemos que muchas pertenecen al XIX. Entre los compositores se destacan, entre otros, Arriaga, Sarasate, Barbieri, Chueca, Chapí, Albéniz y Granados y, en referencia a las composiciones es necesario nombrar el gran éxito que tuvieron en América el *Barberillo de Lavapiés*, *Marina*, *La verbena de la paloma*, *La Gran Vía*... Junto a estas existen otras obras destacables como las *Danzas* de Sarasate o el piano de Albéniz (Casares Rodicio y Alonso González, 1995).

«La característica principal del desarrollo musical de los primeros años del siglo XX es la recuperación de un tiempo perdido, un tiempo que incluye todo el siglo romántico, prácticamente inasimilado, además de la propia actualidad exterior.» (Marco, 1983, p.150). Pero, desgraciadamente, este auge musical fue truncado a partir de la Guerra Civil (1936-39), puesto que la música fue utilizada únicamente como arma propagandística (Muñiz Velázquez, 1998).

Con el paso de los años la música española, que tan importante fue en la cultura medieval, renacentista y barroca, sigue siendo una realidad viva de la creatividad cultural, por mucho que se ignore o desdeñe su papel (Marco, 1983).

3.5.3. Origen y evolución de la Educación Musical en España

Muchos fueron los siglos que tuvieron que pasar para que la Educación Musical fuera adquiriendo un lugar dentro de la educación obligatoria del sistema educativo español. De hecho, también fue mucho el tiempo que tuvo que transcurrir para que en España se lograra la educación universal con la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE, 1985). Con este último antecedente, es obvio que la Educación Musical no era una prioridad dentro de los currículos escolares. No obstante, a continuación, se muestra la evolución histórica de la Educación Musical a partir de los hitos más relevantes que se han ido aconteciendo en el sistema educativo español.

Durante la Edad Media y casi hasta finales del siglo pasado, la Educación Musical en España ha estado reservada principalmente a la formación de religiosos en capillas y en monasterios y a la formación de la aristocracia. Sobre todo, gracias a la inclusión de la música dentro de las artes liberales del *Quadrivium* (constituida por la Aritmética, la Geometría, la Música y la Astronomía) y a la necesidad de la Iglesia de formar religiosos con altos niveles musicales para conseguir propagar el mensaje divino y celebrar los ritos religiosos (Llamas Martínez, 2012). Otro hecho destacable en favor de la Educación Musical en este período fue la creación, por parte de Alfonso X el Sabio, de la Cátedra de Música de la Universidad de Salamanca en 1254 (Sarget Ros, 2000).

Prácticamente no hubo cambios significativos en la Educación Musical desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Fue a mediados de este siglo XIX cuando se produjo un gran cambio educativo en España con la implementación de la *Ley de Instrucción Pública* (1857), también llamada Ley Moyano. Esta pretendía acabar con el lastre del analfabetismo extendido a la gran mayoría de la población española y que era más preocupante, aún si cabe, en la población rural.

Tal y como expone Antonio Medina esta legislación comprendía las enseñanzas de: Doctrina Cristiana y nociones de Historia Sagrada, Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana, Principios de Aritmética, y breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio (2012). Se observa pues, que la música no era considerada como materia importante dentro del sistema educativo. No obstante,

dos décadas después, una asignatura llamada «música y canto» se incorporó al plan de estudios de los colegios de maestros de Madrid (Ministerio de Fomento 1878) y, más tarde, en la mayoría de los colegios de docentes de otros lugares, de modo que para finales del siglo XIX se esperaba que los maestros enseñaran a cantar a los niños en sus clases. (Rusinek y Sarfson, 2010, p. 91)

Pese a los intentos por introducir la Educación Musical en el sistema educativo español lo cierto es que los avances no fueron significativos. No fue hasta la promulgación de la II República cuando se introdujo

una clara defensa de la Educación Musical en la enseñanza obligatoria. «Los dirigentes republicanos, defensores en todo momento del acceso universal a la cultura, entendida ésta como sustantivo genérico de educación, arte, ciencia, etc., mostraron decididamente su voluntad de incluir la música entre los contenidos de la instrucción pública» (Lorenzo Quiles, 2003, p. 17). Por desgracia, todas estas esperanzas fueron truncadas de forma fortuita con el inicio de la Guerra Civil Española (1936-1939), provocada por el alzamiento militar por parte del general Francisco Franco y finalizando en una dictadura a cargo de este.

Durante el inicio del Régimen Franquista (1939-1975) la Educación Musical estuvo caracterizada por un fuerte adoctrinamiento ideológico y la inculcación de los principios vertebradores del régimen. Es por ello, que la música era utilizada en el canto patriótico en exaltamiento de los símbolos nacionales y católicos (Lorenzo Quiles, 2003; Castañón Rodríguez, 2009; Rusinek y Sarfson, 2010; Pérez-Colodrero y García-Gil, 2016).

No obstante, es importante destacar que existía una mayor vinculación de la música al género femenino que al masculino durante la etapa franquista. Esta se manifestaba en asignaturas dedicadas en exclusiva a dicho género dentro de las llamadas «Enseñanzas del hogar» (Pérez-Colodrero y García-Gil, 2016). La demanda de profesorado con conocimientos musicales provocó la creación de academias musicales y otras iniciativas como becas para maestros para asistir a cursos en el extranjero o en España sobre metodología Orff (Castañón Rodríguez, 2009).

Con el paso de los años la represión franquista fue atenuándose, exponiendo uno de sus máximos logros en la *Ley General de Educación* de 1970. Esta ley propuesta por Villar Palasí supuso un intento de modernización del sistema educativo español, aunque el mantenimiento del régimen dictatorial junto con la penosa situación del aparato escolar y la insuficiente inversión económica, generaron rápidamente ciertas incoherencias entre el nuevo marco normativo y la realidad educativa del momento y de los años venideros (González Gómez y Motilla Salas, 2018).

En referencia a «la enseñanza de la música se contemplaba por primera vez en España en todos los niveles educativos, Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, educación universitaria, junto con la enseñanza especializada impartida en los Conservatorios de música» (Pérez Prieto, 2005, p. 76).

Años más tarde en 1990 se implanta en España la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE). Esta aportó un gran impulso a la Educación Musical, puesto que permitió, por primera vez, «crear un espacio curricular independiente para la misma y dotar a ésta de los recursos necesarios para estar al mismo nivel que el resto de las áreas curriculares» (Martos Sánchez, 2013, p.48). De este modo, esta evolución de la Educación Musical ha ido consolidándose y avanzando a través de las diferentes leyes educativas que se han ido implementando en España.

Pero en contra de esta buena tendencia que fue experimentando la Educación Musical durante los años anteriores, en los últimos tiempos presenta una situación de retroceso tal y como nos muestran García-Vélez y Maldonado Rico (2017):

En España en estos momentos uno de los ámbitos que más está dejando de lado en la escuela y en el currículo son las artes. Desde el último cambio legislativo, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), las asignaturas de artes y música dejan de ser obligatorias y la forma y el tiempo en que se imparten pasan a ser competencia de cada comunidad autónoma, haciendo que las artes ocupen cada vez menos espacio en el currículo y en las horas de clase semanales. (p.454)

3.5.4. El sistema educativo español en la actualidad

Todas las leyes educativas que se han aprobado en España en democracia se articulan de acuerdo con la Constitución española de 1978. De este modo, todas ellas respetan los principios derivados de la carta magna. Actualmente, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, el sistema educativo en España está regido por la LOMCE (2013). Su intención, de acuerdo con el preámbulo, es la de mejorar la calidad educativa en aras de que cada alumno o alumna

pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Sin embargo, esta ley recibe muchas críticas por gran parte del mundo educativo español argumentando que únicamente intenta imponer una ideología sin buscar ningún consenso con la comunidad educativa (Subirats, 2014). Este hecho se debe a que la LOMCE fue aprobada gracias a la mayoría absoluta de un único partido: el Partido Popular de corte conservador.

Antes de exponer cómo se articula la educación es necesario clarificar que España dispone de un sistema educativo descentralizado. Es decir, la Administración del Estado ha ido realizando transferencias a las comunidades autónomas para responder a demandas históricas y, en consecuencia, actualmente las competencias educativas se reparten entre ambas administraciones (Rosado-Castellano, Cáceres-Muñoz y Martín-Sánchez, 2018). No obstante, cabe destacar que no todas las comunidades autónomas gozan de las mismas competencias educativas, de acuerdo con sus estatutos de autonomía. A nivel legislativo es el Gobierno de España el que define las leyes orgánicas educativas, y después son las comunidades autónomas las que concretan los currículos ateniendo a las necesidades de cada territorio y dentro del margen de actuación que tengan establecido.

En referencia a la composición del sistema educativo español, como se puede observar en la Figura 21 mostrada a continuación, abarca una escolaridad obligatoria de 10 años que va desde los 6 hasta los 16 años. Dentro de este período la Educación Primaria ocupa 6 años, mientras que la Secundaria 4. Esta educación obligatoria se desarrolla en un único itinerario para todos los alumnos, a excepción del último año de escolaridad. Es por ello, por lo que se trata de un sistema educativo semicompreensivo. Respecto a la Educación Infantil existen dos ciclos, el primer ciclo abarca de 0-3 años no es gratuito y no depende del Ministerio de Educación. Por el contrario, el segundo ciclo va de 3-6 años es gratuito y su funcionamiento depende del Ministerio de Educación.

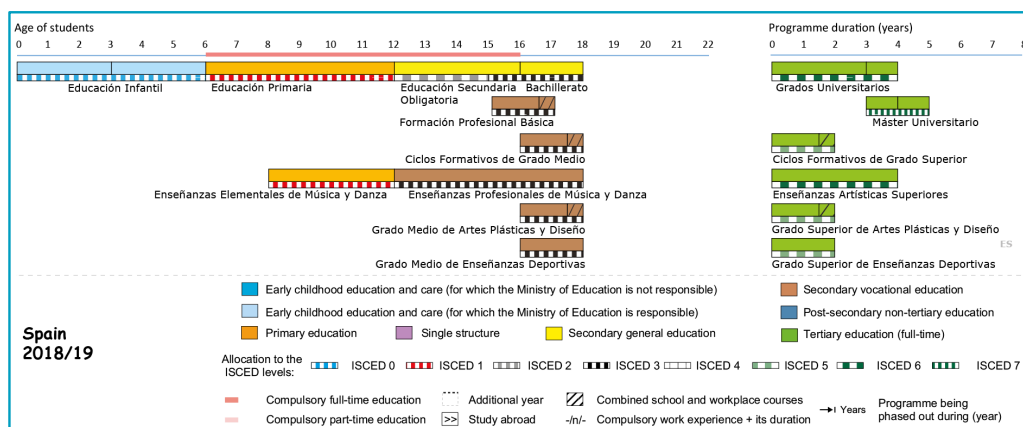


Figura 21. Estructura del sistema educativo español

Fuente: Eurydice 2018

Finalizada la educación obligatoria los alumnos pueden elegir entre realizar un bachillerato que permite el acceso a la universidad o realizar ciclos formativos enfocados al mundo profesional. Cabe destacar que ambos caminos permiten acceder a la universidad.

3.5.5. La Educación Musical en el currículo de educación primaria español

Antes de comenzar es necesario clarificar que la Educación Musical en España desde la LOGSE (1990) no constituye un área por ella misma dentro del currículo de Educación Primaria, sino que junto a la Educación Plástica conforman el Área de Educación Artística. En consecuencia, si buscamos la asignatura de música en la LOMCE (2013) para el currículo de Educación Primaria no la encontraremos. Para recabar información sobre esta materia es necesario acudir al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). El hecho más notable de que la Educación Musical constituya una materia y no un área es que en el boletín de notas la calificación de Educación Artística será la media aritmética de música y plástica.

Un elemento nuevo que se introduce con la LOMCE (2013) y que perjudica gravemente la Educación Artística y, por ende, a la materia

de música es la optatividad de esta. Dejando así su libre elección a la decisión de cada una de las comunidades autónomas, o en última instancia al centro educativo o a los padres. Por tanto, podría suceder el caso que un alumno o alumna terminara la Educación Primaria sin haber recibido ni una sola clase de Educación Artística. Así, las horas mínimas que se dedican en España al currículo de Educación Artística equivalen a cero. Si bien un estudio de Belletich, Wilhelmi y Angel-Alvarado (2016) afirma que:

Se observa que los efectos de la LOMCE no han sido tan catastróficos para la Educación Musical, no obstante, es sumamente dañino que en algunas comunidades se haya perdido el carácter obligatorio, porque existe el riesgo que dicha situación se replique gradualmente en otras CC. AA. en los próximos años. En el escenario socioeconómico actual, la amenaza es permanente. (p.168)

En la misma línea, otro estudio de Casanova y Serrano (2018) a partir del análisis de los diferentes currículos autonómicos ha determinado que:

En general el tiempo mínimo que la norma delimita para el trabajo de Educación Artística es de 2 sesiones por semana y curso. Como en Educación Artística se incluye Educación Plástica y Educación Musical, salvo excepciones concretas en las que se hace mención específica al tiempo a destinar para música, como en el caso de Baleares, Cantabria, Castilla León, Extremadura y La Rioja, se presupone que en la mayoría de los centros españoles esto conlleva que una sesión se destina a Educación Musical y la otra a Educación Plástica. Las sesiones varían entre los 45 minutos y la hora de duración, como norma habitual. (p.10)

Prestando atención a las premisas anteriores se puede deducir que la asignatura de Educación Musical en España tiene poca relevancia en el expediente académico de los alumnos. Además, aunque un alumno suspenda Educación Musical podría tener aprobada el Área de Educación artística debido a la media aritmética con plástica. Asimismo,

la LOMCE (2013) determina las áreas de Lengua y Literatura Castellana y Matemáticas como concluyentes a la hora de promocionar de curso. De este modo, el resto de las áreas junto con la Educación Artística no son consideradas tan importantes como las dos anteriores.

El siguiente elemento abordado es la formación inicial de los docentes. Estos en España son denominados maestros y maestras, y reciben una formación de 240 créditos ECTS. Del montante total 210 ECTS corresponden con una formación generalista y 30 ECTS con formación musical. La persona que obtenga el Grado de Maestro con mención en música estará capacitada legalmente para ejercer como maestro generalista y como maestro de música. Sin embargo, «no podemos hablar de un maestro especialista, ya que no cabe formación especializada en tan corto espacio de tiempo para abordar los tres bloques formativos necesarios, formación musical propiamente dicha, formación metodológica y formación didáctica» (Morales, 2017, p. 393).

Clarificada la formación inicial de los maestros de primaria de música, abordaremos a continuación la normativa que regula el currículo básico de esta etapa. Se trata pues del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Este currículo de mínimos es común para todo el país, aunque cada territorio lo complementa a través de los currículos autonómicos. A continuación, se presenta un análisis de la Educación Musical a partir de este Real Decreto. En referencia al mismo cabe destacar que incluye tres partes: una breve justificación referente a la Educación Artística, los criterios con los que se debe evaluar a los alumnos y los estándares de aprendizaje que se deben alcanzar. Tanto los criterios como los estándares de aprendizaje se muestran en la Tabla 37. En esta tabla también se presenta la categorización de los contenidos para después crear el diagrama correspondiente.

Tabla 37

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en la Educación Primaria en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Escucha	
<p>1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.</p> <p>2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.</p> <p>3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.</p>	<p>1.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social. ●●●</p> <p>2.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas. ●●●</p> <p>2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias. ●●●</p> <p>3.1. Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales. ●</p> <p>3.2. Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales. ●</p>
Bloque 2. La interpretación musical	
<p>1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.</p> <p>2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.</p> <p>3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.</p>	<p>1.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas. ●●●</p> <p>2.1. Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales. ●●</p> <p>2.2. Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras. ●</p> <p>2.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos. ●</p> <p>2.4. Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento. ●●</p> <p>2.5. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural. ●●●</p> <p>3.1. Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales. ●●</p> <p>3.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas. ●●●</p>

Tabla 37. Continuación

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en la Educación Primaria en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. La música, el movimiento y la danza	
1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.	1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social. ● 1.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas. ● 1.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural. ● 1.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras. ● 1.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal. ●●

Nota. Extraído del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, BOE N.º 52, Sec. I, pp.19404-19405 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Con la clasificación obtenida se presenta un gráfico en el que se muestra la proporción de contenidos con el que se conforma la Educación Musical. En el «Anexo V» se encuentra la Tabla 57 con la suma de los diferentes contenidos.

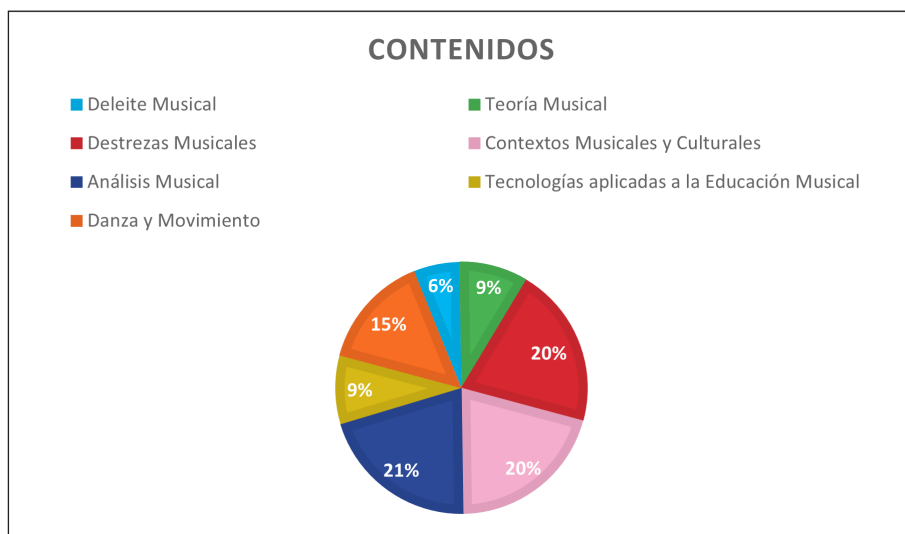


Figura 22. *Contenidos Educación Musical en la Educación Primaria en España*

Tal y como se ha podido comprobar en el análisis de la materia de Educación Musical dentro de la Educación Primaria la distribución de los contenidos es muy homogénea. No obstante, también es cierto que esta homogeneidad reduce el número de contenidos que favorecen el aprendizaje experiencial de la música. Si bien, es cierto que el elevado porcentaje de contenidos de danza y movimiento –con respecto a los demás países– complementa los aprendizajes experienciales.

3.5.6. La Educación Musical en el currículo de educación secundaria español

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al igual que en la Educación Primaria, es la LOMCE (2013) la que regula esta etapa educativa. Si bien el currículo se rige por otro documento diferente: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). En este currículo, a diferencia del de primaria, la música no está dentro de la Educación Artística, sino que conforma un área propia.

Otro elemento importante es que la música dentro de la educación secundaria en España se organiza en dos ciclos. El 1.^{er} ciclo lo componen los tres primeros años y el 2.^o ciclo únicamente el último curso. Cabe destacar que en ninguno de los 4 años que conforman la ESO la asignatura de Música es obligatoria, sino que es catalogada como específica. Por tanto, son las administraciones educativas autonómicas junto con los centros los que pueden proponer la música como asignatura específica, aunque en última instancia, en algunos centros con alta diversidad en la oferta, pueden ser los alumnos los que decidan si la quieren cursar. De este modo, puede ocurrir que un alumno no curse ninguna asignatura de música durante la ESO.

En referencia a la promoción de curso, la asignatura de música no tiene una gran capacidad de decisión, puesto que son las asignaturas de Matemáticas y Lengua y Literatura Castellana las que determinan en gran medida la superación de un curso escolar. Se pueden suspender hasta 3 asignaturas siempre y cuando dos de ellas no sean las nombradas anteriormente.

Los docentes que imparten clases en esta etapa de educación secundaria son profesores y profesoras especialistas, puesto que su formación es específica para la tarea que desempeñan. Todos ellos deben estar en posesión de un título de grado superior de conservatorio o bien un grado universitario (del ámbito de la musicología u otra especialidad relacionada con los estudios musicales) y haber cursado un Máster oficial que habilite para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Morales, 2017).

Recogidos los elementos anteriores, pasamos ahora al análisis de los contenidos que componen el currículo de música de educación secundaria y, para ello, analizaremos los estándares de aprendizaje evaluables. Además de este elemento, el currículo de Música para la Educación Secundaria Obligatoria también incluye una justificación y criterios de evaluación. Cabe recordar que como el análisis de la presente tesis doctoral se realiza por etapas educativas, aunque el currículo español de educación secundaria se divida en dos ciclos (Tablas 38 y 39) la Figura 23 agrupará a ambos.

Tabla 38

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 1.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Interpretación y Creación	
<p>1. Reconocer los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.</p> <p>2. Distinguir y utilizar los elementos de la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y de fa en cuarta; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).</p> <p>3. Improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.</p> <p>4. Analizar y comprender el concepto de textura y reconocer, a través de la audición y la lectura de partituras, los diferentes tipos de textura.</p> <p>5. Conocer los principios básicos de los procedimientos compositivos y las formas de organización musical.</p> <p>6. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.</p>	<p>1.1. Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado. ●●</p> <p>1.2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales. ●●●</p> <p>1.3. Identifica y transcribe dictados de patrones rítmicos y melódicos con formulaciones sencillas en estructuras binarias, ternarias y cuaternarias. ●●●</p> <p>2.1. Distingue y emplea los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y de fa en cuarta; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.). ●●</p> <p>3.1. Improvisa e interpreta estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes. ●●</p> <p>3.2. Utiliza los elementos y recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías. ●●●</p> <p>4.1. Reconoce, comprende y analiza diferentes tipos de textura. ●●</p> <p>5.1. Comprende e identifica los conceptos y términos básicos relacionados con los procedimientos compositivos y los tipos formales. ●●●</p> <p>6.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. ●</p> <p>6.2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz. ●</p> <p>6.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación. ●</p> <p>6.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel. ●</p> <p>6.5. Conoce y pone en práctica las técnicas de control de emociones a la hora de mejorar sus resultados en la exposición ante un público. ●</p>

Tabla 38. Continuación

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 1.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Interpretación y Creación	
<p>7. Demostrar interés por las actividades de composición e improvisación y mostrar respeto por las creaciones de sus compañeros.</p> <p>8. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.</p> <p>9. Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros.</p>	<p>7.1. Realiza improvisaciones y composiciones partiendo de pautas previamente establecidas. ●</p> <p>7.2. Demuestra una actitud de superación y mejora de sus posibilidades y respeta las distintas capacidades y formas de expresión de sus compañeros. ●</p> <p>8.1. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación, adecuadas al nivel. ● ● ●</p> <p>8.2. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español. ● ● ●</p> <p>8.3. Muestra apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros. ●</p> <p>8.4. Practica las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto, mostrando espíritu crítico ante su propia interpretación y la de su grupo. ● ● ●</p> <p>8.5. Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa. ●</p> <p>9.1. Muestra interés por los paisajes sonoros que nos rodean y reflexiona sobre los mismos. ● ●</p> <p>9.2. Investiga e indaga de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de los objetos. ●</p>
Bloque 2. Escucha	
<p>1. Identificar y describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones.</p> <p>2. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de audición.</p> <p>3. Valorar el silencio como condición previa para participar en las audiciones.</p>	<p>1.1. Diferencia las sonoridades de los instrumentos de la orquesta, así como su forma, y los diferentes tipos de voces. ●</p> <p>1.2. Diferencia las sonoridades de los instrumentos más característicos de la música popular moderna, del folklore, y de otras agrupaciones musicales. ● ●</p> <p>1.3. Explora y descubre las posibilidades de la voz y los instrumentos y su evolución a lo largo de la historia de la música. ●</p> <p>2.1. Lee partituras como apoyo a la audición. ●</p> <p>3.1. Valora el silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición. ●</p>

Tabla 38. Continuación

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 1.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 2. Escucha	
<p>4. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales, interesándose por ampliar sus preferencias.</p> <p>5. Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal), algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada.</p> <p>6. Identificar situaciones del ámbito cotidiano en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.</p>	<p>4.1. Muestra interés por conocer músicas de otras épocas y culturas. ●</p> <p>4.2. Reconoce y sabe situar en el espacio y en el tiempo músicas de diferentes culturas. ●●</p> <p>5.1. Describe los diferentes elementos de las obras musicales propuestas. ●</p> <p>5.2. Utiliza con autonomía diferentes recursos como apoyo al análisis musical. ●</p> <p>5.3. Emplea conceptos musicales para comunicar conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad. ●</p> <p>6.1. Toma conciencia de la contribución de la música a la calidad de la experiencia humana, mostrando una actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música. ●●</p> <p>6.2. Elabora trabajos de indagación sobre la contaminación acústica. ●●</p>
Bloque 3. Contextos musicales y culturales	
<p>1. Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas.</p> <p>2. Demostrar interés por conocer músicas de distintas características, épocas y culturas, y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales, adoptando una actitud abierta y respetuosa.</p> <p>3. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de los periodos de la historia musical.</p> <p>4. Distinguir los grandes periodos de la historia de la música.</p>	<p>1.1. Expresa contenidos musicales y los relaciona con periodos de la historia de la música y con otras disciplinas. ●</p> <p>1.2. Reconoce distintas manifestaciones de la danza. ●</p> <p>1.3. Distingue las diversas funciones que cumple la música en nuestra sociedad. ●●</p> <p>2.1. Muestra interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva. ●●</p> <p>2.2. Muestra interés por conocer música de diferentes épocas y culturas como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal. ●●</p> <p>3.1. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas vinculándolas a los periodos de la historia de la música correspondientes. ●●</p> <p>4.1. Distingue los periodos de la historia de la música y las tendencias musicales. ●●</p> <p>4.2. Examina la relación entre los acontecimientos históricos, el desarrollo tecnológico y la música en la sociedad. ●●</p>

Tabla 38. Continuación

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 1.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Contextos musicales y culturales	
<p>5. Apreciar la importancia del patrimonio cultural español y comprender el valor de conservarlo y transmitirlo.</p> <p>6. Valorar la asimilación y empleo de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música».</p> <p>7. Mostrar interés y actitud crítica por la música actual, los musicales, los conciertos en vivo y las nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de los mismos.</p>	<p>5.1. Valora la importancia del patrimonio español. ●</p> <p>5.2. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español. ● ●</p> <p>5.3. Conoce y describe los instrumentos tradicionales españoles. ● ●</p> <p>6.1. Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales. ●</p> <p>6.2. Comunica conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad. ● ●</p> <p>7.1. Utiliza diversas fuentes de información para indagar sobre las nuevas tendencias, representantes, grupos de música popular etc., y realiza una revisión crítica de dichas producciones. ●</p> <p>7.2. Se interesa por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias. ●</p>
Bloque 4. Música y Tecnologías	
<p>1. Utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar, reproducir, crear, interpretar música y realizar sencillas producciones audiovisuales.</p> <p>2. Utilizar de manera funcional los recursos informáticos disponibles para el aprendizaje e indagación del hecho musical.</p>	<p>1.1. Conoce algunas de las posibilidades que ofrecen las tecnologías y las utiliza como herramientas para la actividad musical. ●</p> <p>1.2. Participa en todos los aspectos de la producción musical demostrando el uso adecuado de los materiales relacionados, métodos y tecnologías. ●</p> <p>2.1. Utiliza con autonomía las fuentes y los procedimientos apropiados para elaborar trabajos sobre temas relacionados con el hecho musical. ●</p>

Nota. Extraído del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, BOE N.º 3, Sec. I, pp.509-511 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015)

Tabla 39

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 2.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Interpretación y Creación	
<p>1. Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.</p> <p>2. Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc.</p> <p>3. Componer una pieza musical utilizando diferentes técnicas y recursos.</p> <p>4. Analizar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.</p>	<p>1.1. Aplica las habilidades técnicas necesarias en las actividades de interpretación, colabora con el grupo y respeta las reglas fijadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades. ●●</p> <p>1.2. Lee partituras como apoyo a la interpretación. ●</p> <p>2.1. Interpreta y memoriza un repertorio variado de canciones, piezas instrumentales y danzas con un nivel de complejidad en aumento. ●●</p> <p>3.1. Conoce y utiliza adecuadamente diferentes técnicas, recursos y procedimientos compositivos para elaborar arreglos musicales, improvisar y componer música. ●</p> <p>3.2. Utiliza con autonomía diferentes recursos informáticos al servicio de la creación musical. ●</p> <p>4.1. Conoce y analiza el proceso seguido en distintas producciones musicales (discos, programas de radio y televisión, cine, etc.) y el papel jugado en cada una de las fases del proceso por los diferentes profesionales que intervienen. ●●</p>
Bloque 2. Escucha	
<p>1. Analizar y describir las principales características de diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos como partituras, textos o musicogramas.</p> <p>2. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación con la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.</p> <p>3. Utilizar la terminología adecuada en el análisis de obras y situaciones musicales.</p>	<p>1.1 Analiza y comenta las obras musicales propuestas, ayudándose de diversas fuentes documentales. ●●</p> <p>1.2. Lee partituras como apoyo a la audición. ●</p> <p>2.1. Analiza críticas musicales y utiliza un vocabulario apropiado para la elaboración de críticas orales y escritas sobre la música escuchada. ●●</p> <p>3.1. Utiliza con rigor un vocabulario adecuado para describir la música. ●</p>

Tabla 39. Continuación

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 2.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 2. Escucha	
<p>4. Reconocer auditivamente, clasificar, situar en el tiempo y en el espacio y determinar la época o cultura y estilo de las distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, mostrando apertura y respeto por las nuevas propuestas musicales e interesándose por ampliar sus preferencias.</p> <p>5. Distinguir las diversas funciones que cumple la música en nuestra sociedad, atendiendo a diversas variables: intención de uso, estructura formal, medio de difusión utilizado.</p> <p>6. Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.</p>	<p>4.1. Reconoce y compara los rasgos distintivos de obras musicales y los describe utilizando una terminología adecuada. ●●</p> <p>4.2. Sitúa la obra musical en las coordenadas de espacio y tiempo. ●</p> <p>4.3. Muestra interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas. ●●</p> <p>5.1. Muestra una actitud crítica ante el papel de los medios de comunicación en la difusión y promoción de la música. ●●</p> <p>6.1. Conoce y explica el papel de la música en situaciones y contextos diversos: actos de la vida cotidiana, espectáculos, medios de comunicación, etc. ●</p>
Bloque 3. Contextos musicales y culturales	
<p>1. Apreciar la importancia patrimonial de la música española y comprender el valor de conservarla y transmitirla.</p> <p>2. Conocer la existencia de otras manifestaciones musicales y considerarlas como fuente de enriquecimiento cultural.</p> <p>3. Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas.</p> <p>4. Conocer los principales grupos y tendencias de la música popular actual.</p>	<p>1.1 Muestra interés por conocer el patrimonio musical español. ●</p> <p>1.2. Conoce los testimonios más importantes del patrimonio musical español situándolos en su contexto histórico y social. ●</p> <p>2.1. Analiza a través de la audición músicas de distintos lugares del mundo, identificando sus características fundamentales. ●●</p> <p>2.2 Reconoce las características básicas de la música española y de la música popular urbana. ●</p> <p>3.1. Elabora trabajos en los que establece sinergias entre la música y otras manifestaciones artísticas. ●</p> <p>4.1. Realiza trabajos y exposiciones al resto del grupo sobre la evolución de la música popular. ●</p> <p>4.2. Utiliza los recursos de las nuevas tecnologías para exponer los contenidos de manera clara. ●</p>

Tabla 39. Continuación

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la Educación Musical en el 2.º ciclo de la ESO en España

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 4. Música y tecnologías	
<p>1. Valorar el papel de las tecnologías en la formación musical.</p> <p>2. Aplicar las diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales.</p> <p>3. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos.</p> <p>4. Caracterizar la función de la música en los distintos medios de comunicación: radio, televisión, cine y sus aplicaciones en la publicidad, videojuegos y otras aplicaciones tecnológicas.</p> <p>5. Conocer las posibilidades de las tecnologías aplicadas a la música, utilizándolas con autonomía.</p>	<p>1.1. Selecciona recursos tecnológicos para diferentes aplicaciones musicales. ●</p> <p>1.2. Comprende la transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos. ●</p> <p>2.1. Maneja las técnicas básicas necesarias para la elaboración de un producto audiovisual. ●</p> <p>3.1. Sabe buscar y seleccionar fragmentos musicales adecuados para sonorizar secuencias de imágenes. ●●</p> <p>3.2. Sonoriza imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales. ●●●</p> <p>4.1. Utiliza con autonomía las fuentes de información y los procedimientos apropiados para indagar y elaborar trabajos relacionados con la función de la música en los medios de comunicación. ●</p> <p>5.1. Muestra interés por conocer las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como herramientas para la actividad musical. ●</p> <p>5.2. Conoce y consulta fuentes de información impresa o digital para resolver dudas y para avanzar en el aprendizaje autónomo. ●</p> <p>5.3. Utiliza la información de manera crítica, la obtiene de distintos medios y puede utilizarla y transmitirla utilizando distintos soportes. ●</p> <p>5.4. Conoce y cumple las normas establecidas para realizar las diferentes actividades del aula. ●</p>

Nota. Extraído del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, BOE N.º 3, Sec. I, pp.511-512 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015)

Con la clasificación obtenida de las Tablas 38 y 39 seguidamente se presenta un diagrama que refleja la distribución de los contenidos que componen los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Como el 1.º ciclo se compone de 3 cursos y el 2.º de un único curso, los contenidos se han ponderado para que muestren un reflejo más adecuado a la realidad. Los cálculos realizados se pueden encontrar en el «Anexo V», Tabla 58.

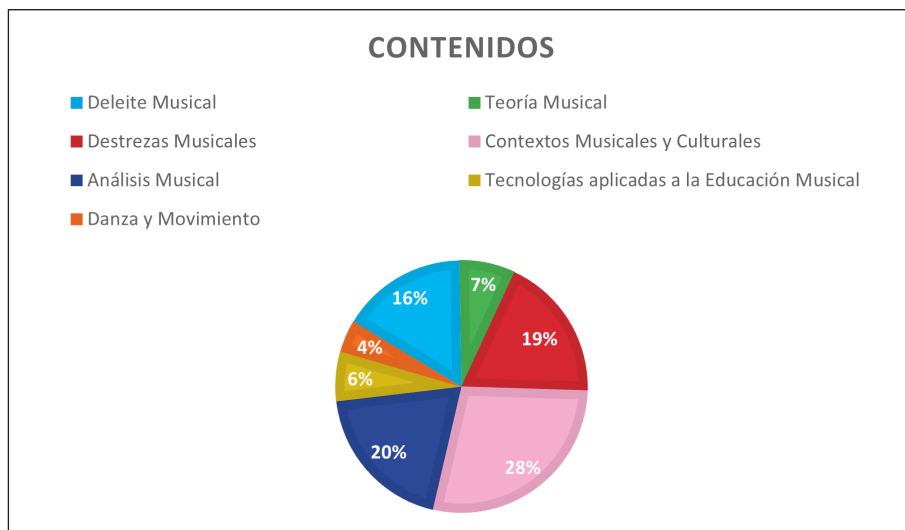


Figura 23. *Contenidos Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria en España*

A partir de la distribución de contenidos mostrada en la Figura 23, podemos observar cómo en el currículo de la Educación Musical de la etapa secundaria predominan los aprendizajes teóricos sobre los prácticos. Si bien este currículo mantiene una distribución similar al de la Educación Primaria, los porcentajes de sus contenidos no aparecen tan equilibrados.

CAPÍTULO IV
ESTUDIO COMPARADO

CAPÍTULO IV

ESTUDIO COMPARADO

4.1. Fase de yuxtaposición

Finalizada la fase de análisis de cada uno de los países seleccionados en este estudio, en el presente apartado se yuxtapone la información recopilada para posteriormente seguir con la comparación. Esta yuxtaposición se agrupará en 4 bloques: Contextualización de los países analizados, Análisis general de la educación obligatoria de cada país, La Educación Musical en la educación primaria y, por último, La Educación Musical en la educación secundaria.

4.1.1. Contextualización de los países analizados

En este apartado se muestra la yuxtaposición de los datos analizados tanto desde el punto de vista socioeconómico como desde el educativo. De este modo, podremos comparar fácilmente las principales características que definen cada uno de los cinco países seleccionados en este estudio. Si bien cabe recordar que, para los países de Reino Unido y Alemania, por su singularidad, únicamente se ha realizado el análisis en Inglaterra y en Renania del Norte-Westfalia.

Tabla 40*Yuxtaposición de indicadores socioeconómicos y educativos*

Indicadores	Alemania	Austria	Países Bajos	Reino Unido	España
Población (millones de habitantes)	82,9	8,8	17,2	66,5	46,7
Producto Interior Bruto per Cápita (current US\$)	47 603	51 462	53 024	42 943	30 370
IDH (Índice Desarrollo Humano)	0,936	0,908	0,931	0,922	0,891
IDH Posición en la clasificación mundial	5	20	10	14	26
Esperanza de vida al nacer (años)	81,2	81,8	82	81,7	83,3
Años de escolaridad esperados	17	16,1	18	17,4	17,9
Promedio de años de escolaridad	14,1	12,1	12,2	12,9	9,8
% Población con Educación Secundaria (>25 años)	83,5	79,2	71,1	77,4	50,4
% Población con estudios de Educación Superior (>25 años)	25,7	27,4	33	44	31,1

De acuerdo con los datos expuestos en la anterior tabla se pueden extraer algunas conclusiones. A nivel socioeconómico se observa que el PIB per cápita de todos los países es bastante superior al de España, del mismo modo que también lo es el Índice de Desarrollo Humano. Si bien ninguno de estos factores se encuentra relacionado por el número de habitantes de cada país, puesto que la diferencia de población es abismal entre los diferentes países. Sin duda, el aspecto positivo de los datos presentados es que la mayor esperanza de vida de los países analizados es la de España.

Respecto a los indicadores educativos encontramos que la brecha social de España con el resto de los países todavía es mayor que la socioeconómica. Mientras el resto de los Estados mantienen una escolaridad que gira alrededor de los 12 años, o incluso los 14 para Alemania, en España no se logran alcanzar los 10 años. Si nos fijamos ahora en el porcentaje de Población con educación secundaria para

mayores de 25 años, podemos observar cómo Alemania está a la cabeza con un porcentaje del 83,5%. Le siguen Austria y Reino Unido con unos porcentajes entre el 75 y el 80%. A continuación, encontramos a los Países Bajos con un porcentaje alrededor del 70% y, en última posición, se encuentra España con un porcentaje que apenas supera el 50%. Si bien este último porcentaje, tan negativo para España, es distinto si comparamos el porcentaje de población mayor de 25 años que dispone de un título de educación superior con el del resto de los territorios.

4.1.2. Análisis general de la educación obligatoria de cada país

Uno de los principales elementos que determina la configuración educativa de un país es la organización Estatal o territorial de las competencias educativas. En referencia a los países analizados se observa cómo la organización territorial en general es descentralizada, pero en referencia al ámbito educativo se encuentran grandes matices que es necesario clarificar.

En primer lugar, encontramos aquellos países cuya estructura territorial tiene transferidas unas grandes competencias educativas como es el caso de Alemania o España. En Alemania la estructura federal permite una libertad tan amplia que cada uno de los Estados federales configura su sistema educativo de acuerdo con unas directrices básicas determinadas por la Ley Fundamental de la República Federal Alemana (Deutscher Bundestag, 23 de mayo de 1949, con sus consiguientes reformas y actualizaciones). Razón por la cual en el análisis alemán únicamente se aborda un Estado, puesto que, como se ha argumentado en el apartado «1.6 Justificación de las unidades de comparación», la gran diversidad requeriría un estudio específico de la Educación Musical en Alemania.

En el caso de España, aunque las comunidades autónomas tienen transferidas las competencias educativas, a nivel legislativo es el gobierno nacional el encargado de promulgar las leyes educativas. Si bien, estas leyes comprenden elementos de obligatoria aplicación y elementos que las comunidades autónomas tienen la capacidad de concretar dentro de unos márgenes predeterminados.

En segundo lugar, encontramos la configuración legislativa de Austria que, aun tratándose de un sistema federal similar al alemán, es el gobierno central el que tiene la potestad de definir el sistema educativo en relación con los contenidos y los objetivos de este. Por último, quedan aquellos Estados que se constituyen a partir de la unión de países más o menos independientes. Estos son el Reino de los Países Bajos y el Reino Unido, constituidos, respectivamente, por países autónomos y naciones. En el caso de los Países Bajos la legislación estatal simplemente articula un currículo de mínimos para que pueda ser común a todo el territorio. La configuración de Reino Unido es radicalmente opuesta, ya que cada nación dispone de una gran libertad legislativa en este sentido.

Establecidos qué organismos y en qué proporción se disponen las competencias educativas de cada país, seguidamente abordamos la organización de las diferentes etapas que componen cada sistema educativo obligatorio, a saber: Etapa infantil, Etapa primaria y Etapa secundaria. Para ello, utilizaremos como referencia el diagrama correspondiente con la Figura 24.

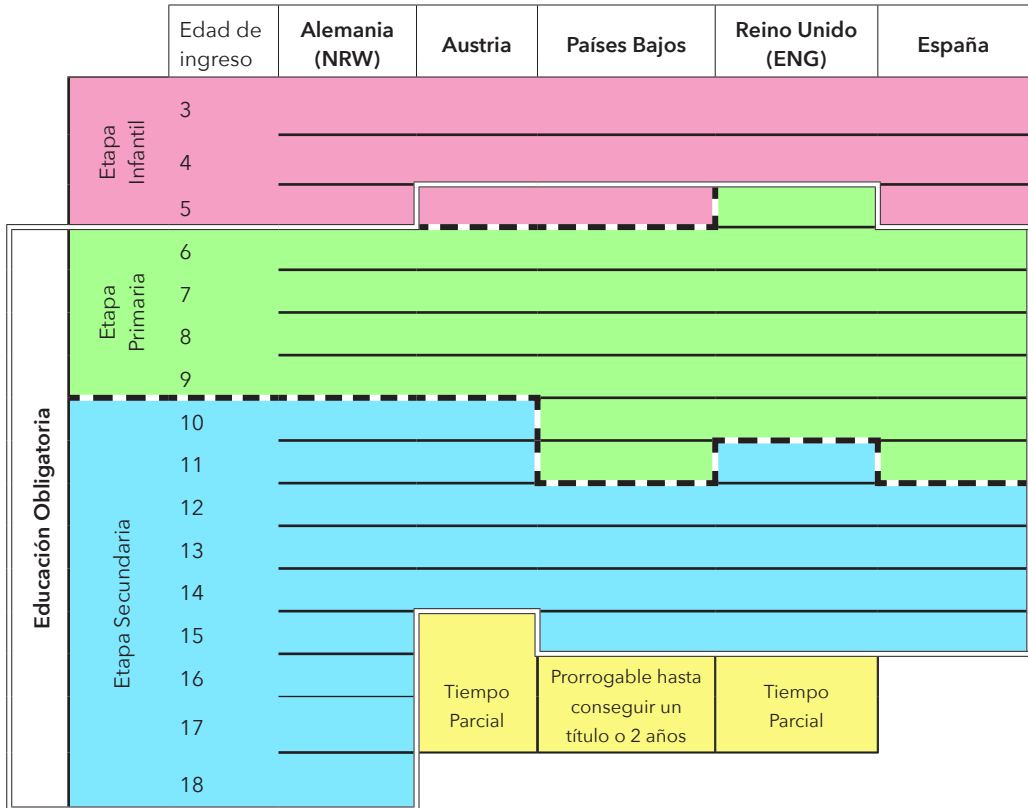


Figura 24. Organización educativa de los países analizados

A continuación, se explicitan aquellas características necesarias para una mayor comprensión de los distintos sistemas educativos. En primer lugar, encontramos el sistema educativo de Alemania concretado para el territorio de *Nordrhein-Westfalen*. Sin duda, este se trata del territorio analizado en el que más tiempo ocupa la educación obligatoria. No obstante, cabe destacar que, en los últimos años, no todos los alumnos pasan todos los días lectivos en un centro educativo, puesto que el número de estudiantes que elige formación profesional dual es muy elevado. Otro elemento importante es que la educación infantil no forma parte del currículo obligatorio.

Si nos centramos ahora en el sistema educativo austríaco podemos observar dos peculiaridades. La primera de ellas es que la educación obligatoria comienza con el último año de educación infantil. Sin embargo, cabe recordar que esta etapa, como no sigue una organización similar a la de la educación primaria o secundaria, no se aborda en el

presente estudio. La segunda es que, aunque se trata del país que antes finaliza su escolaridad obligatoria, aquellos que abandonen sus estudios de forma prematura deberán permanecer en el sistema educativo hasta los 18 años cursando estudios a tiempo parcial.

Respecto al sistema educativo de los Países Bajos podemos observar cómo, al igual que en Austria, la educación obligatoria comienza en la última etapa de la educación infantil. No obstante, este curso escolar sí que sigue las mismas directrices que la educación primaria a diferencia del de Austria.

En referencia al sistema educativo de Inglaterra vemos cómo no se incluye ningún año de educación infantil como obligatorio, sin embargo, el comienzo de la educación primaria se inicia un año antes que el resto de los países analizados. Para aquellos alumnos que abandonen el sistema educativo a los 16 deberán continuar estudiando al menos de forma parcial hasta los 18 años.

Por último, encontramos el sistema educativo de España en el cual no se incluye la educación infantil como educación obligatoria. Además, a diferencia de los 4 países anteriores a los 16 años los alumnos que decidan no continuar sus estudios podrán hacerlo, independientemente de que hayan obtenido o no una certificación.

En los diferentes análisis realizados en esta tesis doctoral se puede observar cómo la estructura de la educación obligatoria de cada país condiciona en gran medida la configuración de la Educación Musical dentro del sistema educativo. Así, encontramos tres tipos de sistemas educativos en función de su organización, aunque de los países seleccionados solo se identifican dos modelos.

Por un lado, encontramos los sistemas educativos diferenciados de *Nordrhein-Westfalen* y Austria en los que, a la edad de 10 años y dentro de la educación obligatoria, los alumnos deben decidir según sus aptitudes e intereses qué itinerario educativo de los ofertados será el más adecuado. Esta misma organización diferenciada es la que también podemos encontrar en el sistema educativo de los Países Bajos, aunque en este país la selección de centros se realiza un poco más tarde, en concreto a los 12 años.

Por otro lado, en los modelos de Inglaterra y España la organización es semicomprehensiva. Si bien, observando sus esquemas (Figura 18 y 21, respectivamente) puedan parecer sistemas totalmente comprensivos, lo cierto es que en los últimos años de la educación obligatoria se ofrece libertad de elección de asignaturas o itinerarios que determinan el futuro de los alumnos en función de sus aptitudes e intereses.

Un elemento importante que cabe destacar es que los sistemas educativos de Países Bajos, Inglaterra y España, tal y como se puede observar en la Figura 24, disponen de una educación primaria más amplia que los sistemas educativos de Alemania (NRW) y Austria. Esto es debido a que los países germanófonos apuestan de una manera clara por un sistema educativo diferenciado a temprana edad.

4.1.3. La Educación Musical en la educación primaria

Con el objetivo de presentar de una forma estructurada la información recogida a lo largo del Capítulo III, correspondiente a la Educación Musical dentro de la educación primaria de los países analizados, se ha determinado dividir el presente apartado en tres secciones. Estas se corresponden con el Análisis de la Educación Musical dentro de la educación primaria, la Formación inicial de los docentes de música y la Organización de los diferentes elementos del currículo.

4.1.3.1. Análisis de la Educación Musical dentro de la educación primaria en los diferentes países

Recopilada la información sobre qué lugar ocupa en cada país la Educación Musical dentro de la educación primaria, seguidamente, se presenta su yuxtaposición. Para ello, utilizaremos tres indicadores: obligatoriedad, importancia de la asignatura de Educación Musical dentro de la etapa y conexión con la Educación Artística.

En primer lugar, respecto a la presencia de la Educación Musical dentro de esta etapa encontramos que esta se imparte de forma obligatoria en los territorios de Alemania (NRW), Austria, Países Bajos e Inglaterra; siendo España el único territorio de los analizados que presenta la Educación Musical como una asignatura optativa. Empero, cabe matizar qué efectos prácticos conlleva la obligatoriedad de cada país.

De este modo, mientras que en Alemania (NRW) y Austria la legislación determina un número mínimo de sesiones por semana, en los Países Bajos e Inglaterra únicamente se determinan unos objetivos para toda la etapa o etapas que conforman la educación primaria. En consecuencia, para estos dos últimos países, aunque se han estipulado unos objetivos mínimos, en última instancia será cada centro educativo el que decida la cantidad de recursos y tiempo que dedica a la Educación Musical.

En segundo lugar, encontramos el indicador correspondiente a la importancia de la asignatura de Educación Musical dentro de la etapa. Es difícil establecer qué papel determina la música dentro de cada sistema educativo, aunque existen algunos elementos que nos ayudan a comprender que en ninguno de los sistemas analizados la música es una asignatura primordial.

En este sentido, encontramos que en Alemania (NRW) y Austria la música se encuentra dentro del grupo de aquellas asignaturas que menos horas se imparten por semana. En los Países Bajos, en los que no existe un número mínimo de horas establecido, se observa cómo los objetivos mínimos prescritos son menores que para otras materias. En el caso de Inglaterra, la Educación Musical se determina en la legislación que pertenece al grupo de asignaturas *Foundation subjects* y no al de *Core Subjects*. Por último, en España es obvio que no pertenece al grupo de asignaturas troncales, puesto que la propia legislación ya determina que se trata de una materia optativa.

El tercer y último indicador de este apartado corresponde con la relación que existe en el currículo de algunos países entre las asignaturas de música y de arte. Por un lado, encontramos que en Alemania (NRW) y España la Educación Musical y la Educación Artística se deben organizar de manera conjunta para establecer el número de horas dedicado a cada materia dentro del mínimo determinado. Y, por otro lado, en los Países Bajos no existen objetivos específicos para la Educación Musical, sino que los *Kerndoel* engloban las materias de música, bellas artes, teatro y danza.

4.1.3.2. *Formación inicial de los docentes de música que imparten enseñanzas en la educación primaria*

La formación inicial del profesorado de música en los diferentes países analizados se puede catalogar en tres categorías diferentes atendiendo al grado de conocimientos musicales que adquieren en su formación y la capacitación obtenida cuando la finalizan. De este modo, podemos encontrar docentes generalistas, especialistas en Educación Musical y semiespecialistas.

La opción más utilizada por los países analizados es la de apostar por una formación generalista que permita que todos los docentes estén capacitados para enseñar todas las asignaturas que se imparten en la educación primaria. En consecuencia, los créditos dedicados a la Educación Musical, al igual que para el resto de las materias, se reducen, generalmente, a una asignatura. Entre estos países encontramos: Austria, Países Bajos e Inglaterra.

Dentro del grupo de los docentes semiespecialistas se incluyen los casos de Alemania (NRW) y España. En el caso de Alemania (NRW), la formación inicial de los docentes capacita únicamente para impartir tres materias. Dos de ellas, la lengua y las matemáticas, son obligatorias, mientras que aquellos que lo deseen podrán elegir música como tercera materia. En referencia al caso de España los futuros maestros cursarán 30 ECTS de formación musical de un total de 240 ECTS. De esta manera, cuando finalizan estarán capacitados para impartir todas las asignaturas a excepción de educación física y lengua extranjera.

Por último, encontramos que no existe una formación específica en ninguno de los países analizados que capacite docentes especialistas en Educación Musical. Si bien es cierto que, los centros educativos de los de Países Bajos e Inglaterra podrían requerir docentes con un perfil musical específico. Esto se debe a que como son los centros educativos los que organizan la educación que desean impartir tienen libertad para contratar profesorado. No obstante, no se trata de una situación habitual.

Otra forma de clasificar la formación inicial del profesorado es a través de los años obligatorios de formación que se requieren en cada país para poder ejercer como docente en la etapa primaria. Tal y como

se puede observar en la Figura 25 existe una gran variedad entre los años de formación requeridos para ser docente y en el nivel de los estudios:

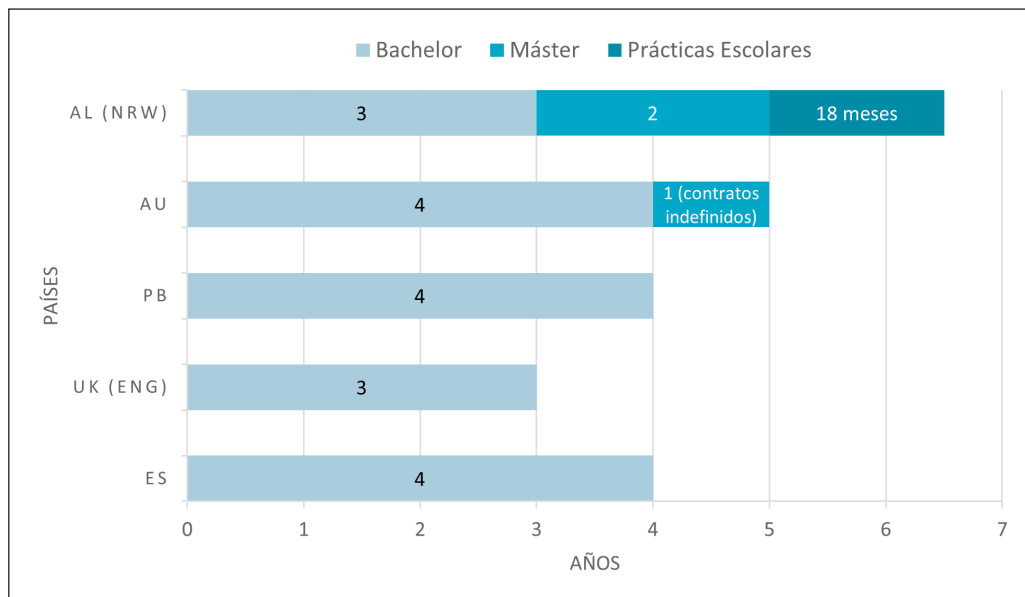


Figura 25. Formación inicial de los docentes que pueden impartir música en la educación primaria

En este sentido, se observa cómo Inglaterra es el país donde más corta es la formación inicial del profesorado con tan solo 3 años de duración. España, Países Bajos y Austria se encuentran a la mitad con una extensión de 4 cursos. Si bien, en Austria es necesario realizar un máster para poder optar a un contrato indefinido. Por último, encontramos la formación inicial del profesorado de Alemania (NRW) la cual es la más completa de todas. Abarca un *Bachelor* de 3 años (6 semestres), un máster de 2 cursos (4 semestres) y 18 meses de prácticas escolares denominadas *Referendariat*. Si comparamos los años de formación inicial requeridos en Inglaterra y en Alemania (NRW) podemos observar cómo incluso el segundo duplica al primero.

4.1.3.3. Organización de los diferentes elementos del currículo de educación primaria

En el presente apartado se yuxtapondrán todos aquellos elementos que configuran el currículo de Educación Musical en la etapa primaria.

Se incluyen, por tanto, los elementos que configuran cada currículo educativo (competencias, contenidos, objetivos, criterios de evaluación, objetivos de logro...), el análisis de los contenidos que se imparten en la Educación Musical en cada uno de los países abordados y el número de sesiones mínimo por etapa y curso que dedica cada currículo educativo.

En primer lugar, se presentan en la Tabla 41 una recopilación de los elementos que conforman el currículo de cada país. De este modo, será más sencillo conocer qué currículo es el que presenta una mayor concreción.

Tabla 41

Elementos que configuran el currículo musical en la educación primaria

	Alemania (NRW)	Austria	Países Bajos	Inglaterra	España
Justificación	•	•			•
Competencias	•				
Objetivos	•		•	•	
Objetivos de logro				•	
Contenidos	•	•			
Criterios de evaluación	•				•
Estándares de aprendizaje					•
Material didáctico		•			
Principios didácticos		•			

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el Capítulo III.

De la tabla anterior se observa que, de los diferentes textos legales analizados, Alemania (NRW) y Austria son los que más elementos incorporan. Otro aspecto importante es que España deja de lado los objetivos, las competencias y los contenidos y únicamente se centra en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje. Muestra así una gran importancia por el resultado más que por el proceso educativo. Por último, encontramos los currículos de Países Bajos e Inglaterra los cuales son los más escuetos. El primero únicamente determina unos objetivos generales por etapa, mientras que el segundo también añade objetivos de logro para los distintos ciclos.

El siguiente indicador por abordar es el análisis de los diferentes contenidos que componen la Educación musical de cada país. De este modo, en la Figura 26 se observan los resultados obtenidos y, seguidamente, se presenta un estudio de estos organizado por las categorías de análisis determinadas en la Figura 2.

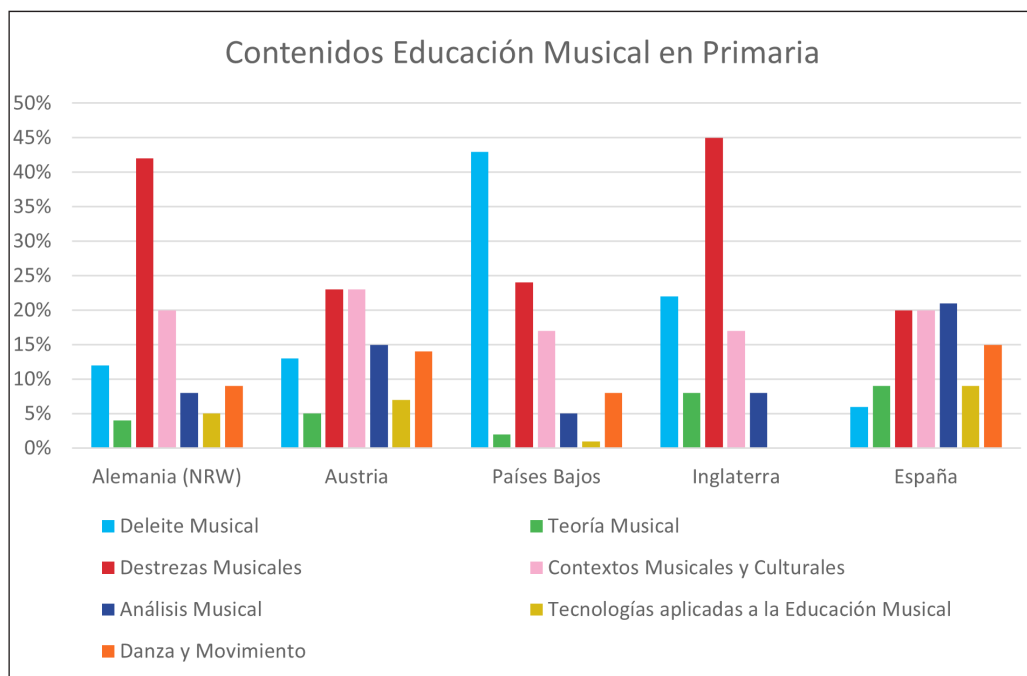


Figura 26. Contenidos Educación Musical en primaria

Deleite musical

Tal y como se puede observar la categoría de Deleite Musical se encuentra en todos los países analizados, aunque su proporción es muy diferente. Hay que destacar, principalmente, el caso los Países Bajos puesto que es, con diferencia, el que más impulsa entre sus estudiantes el interés por entender la música, disfrutarla y analizarla con criterios estéticos. El currículo de Inglaterra también tiene una alta presencia de este tipo de contenidos, aunque, como se puede observar en la Figura 26, se encuentra a más de 20 puntos de diferencia respecto al currículo neerlandés. El resto de los países, aunque tienen una proporción que no es despreciable sí que es muy inferior, destacando España como el país que menos presencia tiene de este contenido.

Teoría Musical

Respecto a los contenidos catalogados como «Teoría Musical» se aprecia cómo en la educación primaria es un contenido poco recurrente. Entre ellos España e Inglaterra son los países en los que más presencia tienen, sin embargo, no llegan a cubrir ni el 10% del currículo. En Alemania (NRW) y Austria ocupan, únicamente, alrededor de un 5%, mientras que en los Países Bajos la presencia de este contenido es prácticamente inapreciable.

Destrezas Musicales

De todos los contenidos analizados, los pertenecientes a esta categoría son los más valorados por los diferentes países. En Inglaterra y Alemania (NRW) estos suponen hasta el 45 y el 42% del currículo, respectivamente. Mientras que, en el resto de los países, aun siendo de los contenidos más valorados, se sitúan entre el 20 y el 25%. En consecuencia, tal y como se puede observar en el gráfico, la posición alemana (NRW) y la inglesa es claramente la de apostar porque sus estudiantes experimenten la música de forma empírica.

Contextos Musicales y Culturales

La relación entre la música y los contextos culturales en los que se desenvuelve es un elemento muy interesante para el currículo austríaco. No en vano, se trata del contenido que más se prioriza frente a los demás países y respecto a él mismo con un porcentaje del 23% (empatado con las Destrezas Musicales). Le siguen a este porcentaje el resto de los países analizados con unos valores que oscilan entre el 17 y el 20%. Ordenados de mayor a menor encontramos Alemania (NRW) y España, e Inglaterra y Países Bajos.

Análisis Musical

El Análisis Musical engloba el análisis formal, histórico y auditivo de una composición musical en sentido amplio. Sin duda un contenido interesante al que España y Austria le dedican un 21 y un 15%, respectivamente. Además, si nos fijamos en la Figura 26, se observa cómo estos mismos países anteponen el Análisis Musical al Deleite Musical. De esta forma, implican que las reflexiones estéticas siempre vayan acompañadas de conocimientos analíticos de la estructura

musical. Otras formas de establecer el currículo de Educación Musical son las de Alemania (NRW), los Países Bajos e Inglaterra. Por un lado, en el caso de Alemania (NRW) el Análisis musical no tiene una gran presencia, pero tampoco la tienen los contenidos relacionados con el Deleite Musical. Por otro lado, en el caso de los Países Bajos los contenidos destinados al Análisis Musical son prácticamente nulos si los comparamos con los de Deleite Musical. Y, por último, en referencia al currículo de Inglaterra encontramos que la presencia de contenidos de Deleite Musical es muy superior a la de Análisis musical, pero ambas categorías están más equilibradas que en el currículo de los Países Bajos.

Tecnologías aplicadas a la Educación Musical

La utilización de las tecnologías en la Educación Musical no es un contenido promovido desde los diferentes currículos educativos. Tal y como se puede observar, España es el país que más contenidos dedica a este propósito con tan solo un 9%, le sigue Austria con un 7% y Alemania (NRW) con un 5%. En el caso de los Países Bajos solo abarca un 1% debido a que solo aparece en los últimos dos cursos de la educación primaria. También es destacable el caso de Inglaterra por la ausencia de este contenido. Otro elemento importante que es necesario clarificar es que, en la mayoría de los casos, este contenido únicamente se centra en la grabación de canciones, dejando de lado la creación y la edición electrónica.

Danza y Movimiento

La incorporación de la danza y el movimiento dentro de la Educación Musical es un posicionamiento común de todos los países analizados menos de Inglaterra. Si bien es cierto que comparten muchos contenidos comunes, a priori no tendría por qué presentarse de manera conjunta con la Educación Musical. En este sentido España y Austria dedican alrededor de un 15% a este contenido, mientras que Alemania (NRW) y los Países Bajos cerca del 10%.

Finalizado el análisis de los contenidos que constituyen cada currículo, seguidamente, se presenta el análisis correspondiente al número de sesiones semanales de Educación Musical que se imparten en la educación primaria. En este sentido, encontramos una gran variedad

tal y como se puede observar en la siguiente figura completada a través de la Figura 24:

		Edad de ingreso	Alemania (NRW)	Austria	Países Bajos	Reino Unido (ENG)	España
		5					
Educación Obligatoria	Etapa Primaria	6	3-4 sesiones semanales de 45 min.	1 sesión semanal de 50 min.			
		7	(Música + Plástica)	1 sesión semanal de 50 min.			OPTATIVA: Libertad de configuración por las diferentes comunidades autónomas
		8	4 sesiones semanales de 45 min. (Música + Plástica)	1 sesión semanal de 50 min.	Libertad de configuración por los diferentes centros educativos	Libertad de configuración por los diferentes centros educativos	En general 2 sesiones (45- 60 min.) por semana y curso para la Educación Artística (Música + Plástica)
		9	4 sesiones semanales de 45 min. (Música + Plástica)	1 sesión semanal de 50 min.			
		10					
		11					

Figura 27. Número de sesiones y horas semanales en la educación primaria

Observando la presente figura podemos encontrar cómo los únicos países que determinan por ley un número mínimo de horas de Educación Musical por semana son Alemania (NRW) y Austria. Por un lado, en el caso de Alemania cabe recordar que durante los dos primeros cursos de la educación primaria lo lógico sería que la Educación Musical tuviera una presencia de una sesión anual de 45 min. Si bien las

combinaciones pueden ser varias hasta el punto de incluso concentrar toda la Educación Musical en un curso y la Educación Plástica en el otro. Por otro lado, en el currículo austríaco la referencia al número de horas por semana y curso para esta etapa es inequívoca.

Siguiendo con este análisis de la Figura 27 podemos comprobar cómo en los Países Bajos, en Inglaterra y en España se transfiere la libertad de configuración de esta asignatura a los centros educativos, en los dos primeros territorios, y a las comunidades autónomas, en el caso de España. Empero, en el caso español una autonomía también podría establecer que fueran los propios centros los que acabaran regulando la asignatura de música. No obstante, este currículo estatal ya determina la horquilla horaria en la que se deberá impartir la Educación Musical si, finalmente, se decide incluir esta asignatura.

Otro aspecto muy importante que debemos tener en cuenta es que en los Países Bajos e Inglaterra los centros educativos disponen de libertad total para configurar el horario lectivo, siempre que los estudiantes alcancen los objetivos básicos determinados por el currículo. Por tanto, aunque la enseñanza de los contenidos musicales sea obligatoria, esto no implica que deba existir una asignatura de música.

En consecuencia, después de realizar este análisis podemos concluir que, mientras en Alemania (NRW), Austria, Países Bajos e Inglaterra determinan la Educación Musical como obligatoria en sus currículos, España es el único país que considera que esta asignatura podría ser prescindible para la educación primaria.

4.1.4. La Educación Musical en la educación secundaria

Siguiendo el mismo procedimiento que en el apartado 4.1.3., en este se presenta de una forma estructurada la información recogida a lo largo del Capítulo III correspondiente a la Educación Musical dentro de la educación secundaria de los países analizados. Para ello, se ha dividido el presente apartado en tres secciones, a saber: Análisis de la Educación Musical dentro de la educación secundaria, la Formación inicial del profesorado y la Organización de los diferentes elementos que conforman el currículo educativo.

4.1.4.1. *Análisis de la Educación Musical dentro de la educación secundaria en los diferentes países*

En el presente apartado se presenta de forma yuxtapuesta la información recopilada en el Capítulo III sobre la Educación Musical en la etapa secundaria. Con este propósito, al igual que para la educación primaria, utilizaremos tres indicadores: obligatoriedad, importancia de la asignatura de Educación Musical dentro de la etapa y conexión con la Educación Artística.

Primeramente, comenzaremos con el indicador referente a la obligatoriedad. Dentro de este indicador podemos clasificar tres grupos. En un grupo se encontrarían aquellos países en los que la Educación Musical en la educación secundaria es obligatoria para todos los estudiantes. Si bien, no existe tal caso si realizamos un riguroso análisis, se le podría aproximar el currículo propuesto por Alemania (NRW) y Austria. En el caso de Alemania (NRW) la asignatura de música será obligatoria hasta los 16 años, no obstante, es cierto que en este territorio la educación obligatoria se extiende hasta los 19. En el caso de Austria, la Educación Musical será obligatoria para todos los estudiantes hasta los 14 años, y lo seguirá siendo hasta los 15 para aquellos que continúen estudiando en un itinerario académico.

En otro grupo encontramos aquellos países en los que la Educación Musical es obligatoria en la primera etapa de la educación secundaria (*Lower Secondary*), mientras que pasa a ser optativa en la segunda etapa (*Higher Secondary*). Entre estos se hallan los Países Bajos e Inglaterra. Ambos países han determinado unos objetivos mínimos que deben asumir todos los alumnos una vez terminada la *Lower Secondary*. Si bien, aunque los objetivos de Inglaterra son específicos de la Educación Musical, los objetivos de los Países Bajos engloban todas las disciplinas artísticas. En consecuencia, si en Inglaterra sí que debe existir alguna asignatura de música para poder alcanzar estos objetivos, en los Países Bajos estos se podrían adquirir de forma transversal.

En el último grupo encontramos a aquellos países en los que la Educación Musical es optativa durante toda la educación secundaria obligatoria. De los países analizados en este estudio, España es el único caso, puesto que el Real Decreto 1105/2014 (Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte, 2015) determina que la Educación Musical forma parte de las asignaturas específicas, y, en consecuencia, serán las comunidades autónomas las que establezcan si la música debe ser una asignatura obligatoria, y sí es el caso, qué presencia deberá tener.

El siguiente indicador que abordar en este punto es la importancia de la Educación Musical en los diferentes sistemas educativos con respecto a las otras materias. Tal y como se ha podido comprobar a lo largo del presente estudio no existe ningún territorio en el cual la Educación Musical sea una materia relevante con respecto a las otras. No obstante, es muy destacable que la asignatura de música continúe siendo obligatoria en todos los países, menos en España, al menos durante la primera fase de la educación secundaria.

Por último, para terminar el presente apartado abordaremos en qué países la música aparece conectada con la Educación Artística y en cuáles lo hace de forma individual. En primer lugar, encontramos el territorio de Alemania (NRW) en el cual la Música, aunque se presenta como materia con su propio currículo, siempre deberá repartirse las horas asignadas con la materia de Arte, y en algunos tipos de escuelas también con la de Diseño Textil. El segundo caso por destacar es el de los Países Bajos. En este país los alumnos deberán cursar una asignatura denominada *Culturele Vorming* la cual está conformada por una o varias de estas materias a elegir: Música, Bellas Artes, Teatro o Danza. En consecuencia, la música, si se contemplara, se impartiría a través de amplios contenidos que englobaran diferentes artes. En referencia al resto de países Austria, Inglaterra y España, cabe destacar que la asignatura de música se presenta de forma individual con una entidad propia.

4.1.4.2. Formación inicial de los docentes de música que imparten enseñanzas en la educación secundaria

La formación inicial de los docentes de Educación Musical en la etapa secundaria es especialista en todos los países analizados. Por tanto, por lo que respecta su formación inicial, generalmente, cursan estudios específicos de música en la universidad o en centros superiores de música como los conservatorios. Finalizados estos

estudios continúan con cursos didáctico-pedagógicos que capaciten a estos futuros docentes a enseñar de la mejor manera posible todos los conocimientos musicales adquiridos. De los 5 países analizados podemos agrupar en 3 tipos la formación inicial de estos profesores de música de la educación secundaria.

En primer lugar, encontramos los países de Alemania (NRW) y Austria los cuales comparten una visión conjunta en referencia a la capacitación de los docentes una vez finalizada su formación inicial. En este sentido, los profesores de ambos países obtendrán dos especialidades cuando finalicen sus estudios, siendo una la asignatura principal y otra la secundaria. Así podrían cursar, por ejemplo, Música como asignatura principal y lengua como asignatura secundaria. La diferencia entre la asignatura principal y la secundaria es simplemente el porcentaje de estudios que se dedica a una y a la otra.

Respecto al segundo tipo de formación inicial encontramos el caso de los Países Bajos. En este territorio los futuros profesores de música deben cursar estudios musicales con contenidos didáctico-pedagógicos durante 4 años en un conservatorio. Completados los estudios estos docentes estarán preparados para impartir Educación Musical en la educación secundaria. No obstante, a diferencia de Alemania (NRW) y Austria, únicamente estarán capacitados para impartir música.

Por último, encontramos el tercer tipo de formación inicial referente a los profesores de música para la educación secundaria. En este se incluye Inglaterra y España. Ambos países han optado por un modelo en el que antes de adquirir una formación didáctico-pedagógica los estudiantes deban cursar estudios específicos orientados a mejorar sus competencias musicales. Estos estudios los realizarán en universidades o conservatorios que ofrezcan estudios musicales superiores. Finalizados estos estudios los futuros profesores deberán realizar un curso didáctico-pedagógico universitario que les capacite para la docencia.

Clasificados los diversos itinerarios formativos, a continuación, se presenta un gráfico con el número de cursos que deben realizar los futuros docentes de música de cada país y el nivel de estos.

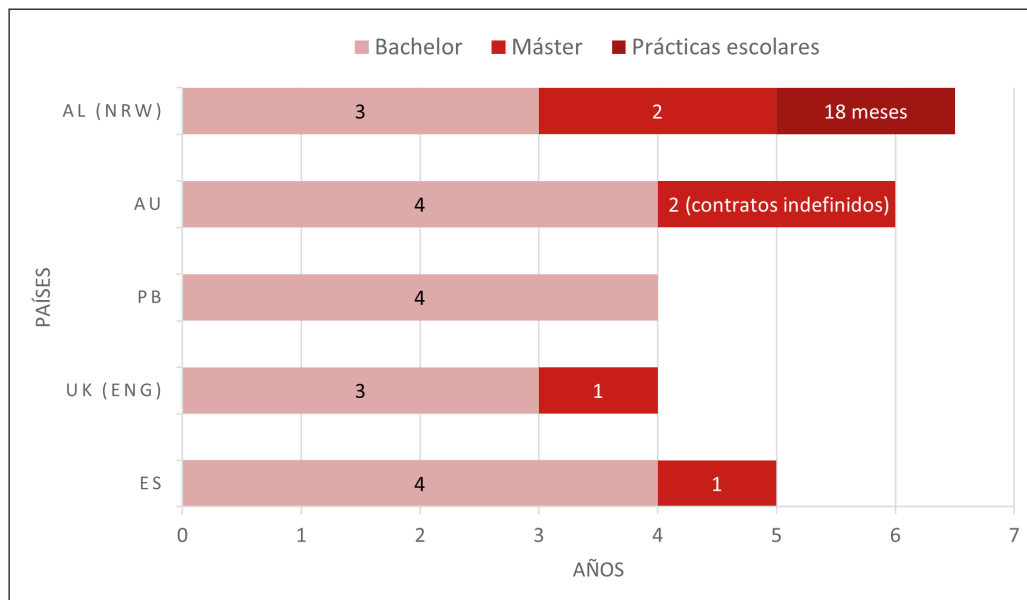


Figura 28. Formación inicial de los docentes que pueden impartir música en la educación secundaria

Así, respecto a la Figura 28 se contempla que los Países Bajos e Inglaterra tienen la formación inicial más corta con tan solo 4 cursos de duración. Les siguen España con 5 años, Austria con 6 y Alemania (NRW) con 6 años y medio. No obstante, es necesario clarificar que en el caso de Austria de momento el máster solo es necesario para acceder a un contrato indefinido, por lo que también se podría considerar que la formación Inicial de este profesorado solo abarca 4 cursos. Si bien, previsiblemente en los próximos años este máster será un requisito obligatorio para todos los docentes.

Si nos fijamos ahora en el nivel de los estudios también podemos extraer algunas conclusiones. A primera vista se observa que todos los países contemplan la obtención de un máster para poder ejercer la docencia a excepción de los Países Bajos. La siguiente característica es que en el caso alemán se incluyen 18 meses de prácticas escolares (denominadas *Referendariat*) finalizados los estudios de máster. Este se trata de un elemento único dentro de todos los países analizados.

4.1.4.3. Organización de los diferentes elementos del currículo de educación secundaria

Continuando con el análisis de la música en la educación secundaria, en el presente apartado se contempla la yuxtaposición de los diferentes elementos que conforman los currículos analizados, el análisis de los contenidos de música que se imparten en cada país y el número de sesiones mínimo de música por etapa y curso que se dedica en cada currículo educativo.

Primeramente, en la Tabla 42 se puede visualizar la yuxtaposición de los diferentes elementos que conforman el currículo de cada país.

Tabla 42

Elementos que configuran el currículo musical en la educación secundaria

	Alemania (NRW)	Austria	Países Bajos	Inglaterra	España
Justificación	•	•			•
Competencias	•				
Objetivos	•		•	•	
Objetivos de logro				•	
Contenidos	•	•			
Criterios de evaluación	•				•
Estándares de aprendizaje					•
Material didáctico		•			
Principios didácticos		•			

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el Capítulo III.

A partir de la tabla anterior se observa que, de los territorios analizados, Alemania (NRW) y Austria son los que contienen un mayor nivel de concreción dentro del currículo de Educación Musical. Si bien, la composición entre ambos países es muy diferente. Mientras que el primer currículo se centra en qué deben aprender los estudiantes y cómo debe evaluarse, en el segundo, se decanta por definir qué enseñar y cómo enseñarlo. El siguiente currículo que más elementos contiene es el de España, el cual está enfocado únicamente en qué elementos se deben evaluar. Por último, encontramos a los Países Bajos e Inglaterra los cuáles únicamente se centran en objetivos.

Dentro de este apartado, el siguiente indicador por yuxtaponer es el análisis de los contenidos de música que forman parte de la educación secundaria obligatoria en cada territorio. Este se trata de un proceso muy complejo, puesto que, a diferencia de la educación primaria, son muchos los factores que condicionan el análisis de la asignatura de música en la educación secundaria obligatoria. Con el propósito de facilitar la yuxtaposición de este indicador y realizar una aproximación lo más realista posible se ha diseñado la Figura 29, atendiendo a las siguientes particularidades de cada territorio:

- Alemania (NRW): Para este territorio únicamente se ha tenido en cuenta el análisis de contenido realizado para la *Sekundarstufe I*, puesto que en el resto de los países la educación secundaria obligatoria finaliza entre los 15 y los 16 años, y no a los 19. Además, como son 5 los itinerarios que se pueden cursar en esta etapa, para simplificar la comparación en la Figura 29, utilizaremos la Media de la proporción de contenidos de música en la *Sekundarstufe I* calculada en el apartado 3.1.6., y, concretamente, en la Figura 10. Respecto a la *Sekundarstufe II*, aunque no es utilizada en esta yuxtaposición se tendrá en cuenta, en el apartado «4.2. Fase comparativa» y el capítulo de conclusiones.
- Austria: En este caso se ha contemplado el currículo que abarca desde los 10 a los 15 años, aunque en este último año la Educación Musical no es obligatoria para los estudiantes que elijan itinerarios formativos.
- Países Bajos: en este país los contenidos analizados únicamente han sido los de la segunda fase de la educación secundaria obligatoria (*Higher Secondary School*), puesto que, como ya se ha comentado en el apartado 3.3.6., los de la primera fase se limitan a 5 objetivos generales para la Educación Artística. Cabe destacar que la asignatura analizada no es obligatoria, sino que depende del itinerario educativo seleccionado. En consecuencia, como estos porcentajes no están contruidos con los mismos patrones que Alemania y Austria (NRW), en la siguiente figura los colores no se muestran con la misma intensidad que los demás.

- Inglaterra: Para este territorio la legislación únicamente define el currículo para el *Key Stage 3*, por este motivo en la Figura 29, sus porcentajes aparecen, al igual que en los Países Bajos, con colores menos intensos que el resto. Los estudiantes que quieran cursar música en el *Key Stage 4* deberán realizar un examen final para certificar sus conocimientos. Es por ello, por lo que, los estándares a superar en estas pruebas son determinados por las agencias evaluadoras.
- España: En este caso para la asignatura de Música en la educación secundaria obligatoria no es necesario realizar ninguna matización.

Seguidamente encontramos la Figura 29 con los resultados obtenidos. Pero antes cabe destacar dos aclaraciones generales. La primera es que para todos los países se ha considerado introducir el análisis del máximo de contenidos que se pueden cursar en cada territorio, independientemente, de que sean obligatorios u optativos para los estudiantes (a excepción de Inglaterra y los Países Bajos, como ya se ha comentado). La segunda aclaración es que los resultados obtenidos no se pueden entender en ningún caso como valores absolutos, pero sí nos pueden ayudar a describir las concepciones musicales que guían cada sistema educativo.

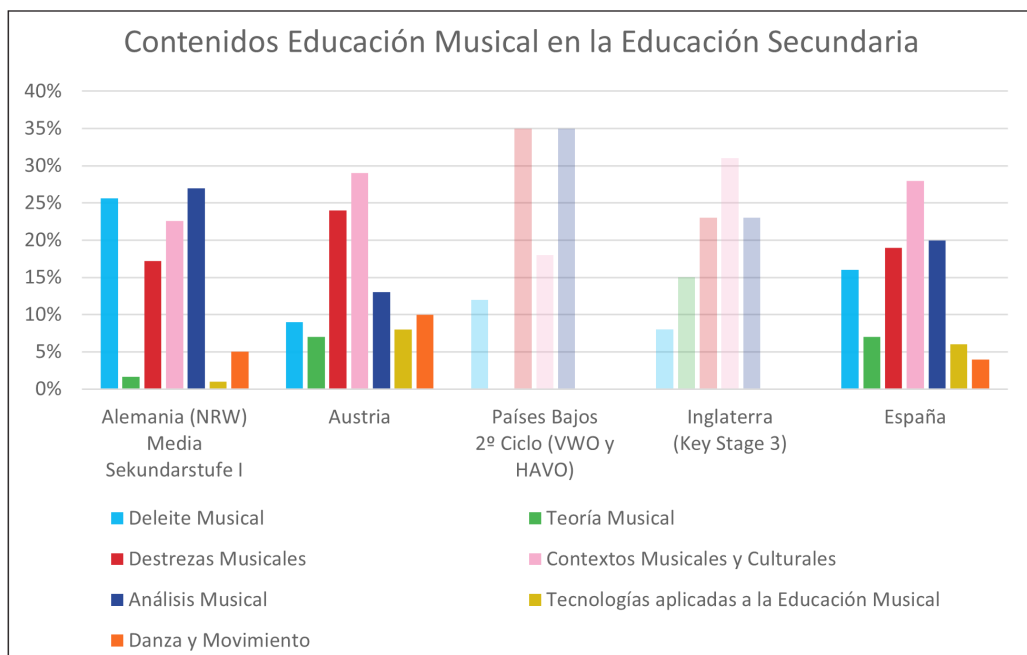


Figura 29. *Contenidos Educación Musical en secundaria*

Después de yuxtaponer los diferentes contenidos, a continuación, se presentan comentados por categorías de análisis. Aquí se han excluido Países Bajos e Inglaterra porque los porcentajes no están contruidos con las mismas premisas. No obstante, estos sí que nos serán útiles para el apartado «4.2. Fase comparativa» y el capítulo de conclusiones.

Deleite Musical

Dentro de esta categoría de análisis encontramos una gran diversidad entre los tres territorios analizados. Mientras Alemania (NRW) le dedica más del 25% del currículo y lo considera un elemento importante en comparación con los otros contenidos, Austria no llega a alcanzar el 10%. En el punto medio entre los dos currículos anteriores encontramos el caso de España con un porcentaje de poco más del 15%. En este sentido, Alemania (NRW) –y también España– apuesta porque sus estudiantes adquieran habilidades estéticas para juzgar de forma argumentada la música que componen, interpretan o escuchan.

Teoría Musical

Este contenido no dispone de una gran presencia dentro de los currículos de Alemania (NRW), Austria y España. Como se puede observar en la Figura 29, mientras en Austria y España solo representa un porcentaje del 7% del currículo, en Alemania (NRW) la presencia de este contenido es inapreciable. Con este análisis se muestra cómo el aprendizaje de la música para la educación secundaria se centra más en los aprendizajes prácticos que en los teóricos.

Destrezas Musicales

En contraste con el análisis del contenido anterior, en este podemos observar cómo la adquisición de habilidades musicales como la composición o la interpretación es un contenido bastante importante dentro de los currículos analizados. En Austria representa un 24% del total, en España un 19% y en Alemania (NRW) un 17%.

Contextos Musicales y Culturales

Este contenido es el más importante para los currículos de Austria y España, el cual representa en ambos cerca del 30%. Aunque para Alemania (NRW) se trata del tercer contenido en ponderación también dispone un porcentaje elevado, con un 23%. En este sentido, se muestra cómo los tres currículos dan una gran importancia a que los estudiantes conozcan las corrientes en las que se desarrollaron los diferentes estilos musicales, quiénes fueron (o son) los compositores y qué influencias tuvieron (o tienen).

Análisis Musical

La presente categoría de análisis agrupa aquellos contenidos que se centran en el análisis de composiciones desde un punto de vista estructural. Si bien para los tres territorios analizados se considera un elemento importante, puesto que, aunque los porcentajes son muy diferentes, en todos ellos se encuentran entre los contenidos más relevantes.

Tecnologías aplicadas a la Educación Musical

En referencia a este contenido analizado cabe destacar que su presencia no es nada significativa. En Austria y en España tan solo tienen un porcentaje de un 8% y un 6%, mientras que en Alemania (NRW) su presencia es prácticamente inexistente. Además, si nos fijamos en los Países Bajos e Inglaterra, aunque no puedan ser comparados, se observa que este contenido tampoco tiene ninguna presencia en sus currículos educativos.

Danza y Movimiento

La danza y el movimiento se trata de una disciplina que, como vemos, suele estar adherida a los currículos de educación musical. Aunque sus porcentajes no son muy elevados, es significativo que en el caso de Alemania (NRW) y Austria estos tengan incluso más presencia que la categoría anterior de *Tecnologías aplicadas a la Educación Musical*.

Una vez concluido el análisis de los contenidos que organizan el currículo de Música en cada país, a continuación, se presenta la yuxtaposición del número de sesiones de música que se imparten en la educación secundaria.

Edad de ingreso	Alemania (NRW)	Austria	Países Bajos	Reino Unido (ENG)	España
9					
10	8 sesiones semanales de 45 min. repartidas entre Música y Arte y Diseño Textil (en algunos itinerarios).	2 sesiones semanales de 50 min.			
11		2 sesiones semanales de 50 min.			
12		1 sesión semanal de 50 min.	OPTATIVA: Dentro de la asignatura obligatoria <i>Culturele Vorming</i> los centros podrán elegir la asignatura de música si lo desean.	Libertad de configuración por los diferentes centros educativos.	
13	6-10 sesiones semanales de 45 min. repartidas entre Música y Arte y Diseño Textil (en algunos itinerarios).	1 sesión semanal de 50 min.			OPTATIVA: Libertad de configuración por las diferentes comunidades autónomas.
14		OPTATIVO: 3 sesiones semanales de 50 min. repartidas entre este curso y el siguiente.		OPTATIVA: Libertad de configuración por los diferentes centros educativos según el examen de certificación elegido.	
15			OPTATIVA: Según el itinerario.		OPTATIVA: Libertad de configuración por las diferentes comunidades autónomas.
16	OPTATIVA: 3 sesiones semanales de 45 min.	Tiempo Parcial	Prorrogable hasta conseguir un título o 2 años.	Tiempo Parcial	
17	OPTATIVA: 5 sesiones semanales de 45 min.				
18	OPTATIVA: 5 sesiones semanales de 45 min.				

Figura 30. Número de sesiones y horas semanales en la educación secundaria

En referencia a la presente figura existen diversos aspectos por comentar. En primer lugar, se observa cómo la obligatoriedad de la asignatura de música no abarca en ninguno de los territorios analizados toda la educación secundaria obligatoria; si bien, también es cierto que los años dedicados a esta etapa son muy diferentes entre cada uno de los territorios. Entre los países que más sesiones dedican a la Educación Musical encontramos Alemania (NRW) y Austria. Ambos dedican un número similar de sesiones por año y por curso, ya que, aunque Alemania mantiene la obligatoriedad de la asignatura de música hasta los 16 años y Austria hasta los 14, las sesiones de Austria son de 50 minutos, en vez de 45. Además, en el caso de Alemania (NRW) en algunos itinerarios estas sesiones adjudicadas también se deben repartir, aparte de con la asignatura de Arte, con la de Diseño textil.

Contemplados Alemania (NRW) y Austria, quedan por confrontar los Países Bajos, Inglaterra y España. Estos tres tienen en común que ninguno de ellos establece un número de sesiones de música determinado por curso o etapa. Si bien, es necesario comentarlos por separado, puesto que cada uno se articula de una manera muy diferente. Estos se presentan por orden de mayor a menor presencia de la música. De los 3, encontramos que Inglaterra es el único que determina objetivos obligatorios de música para la primera fase de la educación secundaria (*Key Stage 3*). Esto no implica que la asignatura de música deba de ser obligatoria pero sí que condiciona en gran parte este hecho. En la segunda fase (*Key Stage 4*) la música podrá ser cursada de forma libre si los alumnos consideran elegirla para realizar el examen final que les conducirá a la obtención del título de educación secundaria.

En la segunda posición encontramos el caso de los Países Bajos. Cabe destacar que en este país no existe un currículo de música en los tres primeros años de la educación secundaria, sino que existen 5 objetivos generales relacionados con la Educación Artística. Por tanto, estos se pueden abordar desde cualquier asignatura artística, y, en consecuencia, la música no es obligatoria. Por lo que respecta al último curso de la educación obligatoria, en los Países Bajos, al igual

que ocurre en Inglaterra, los alumnos comenzarán una nueva etapa en la que podrán cursar música si la seleccionan dentro del itinerario que conduce a las pruebas de acceso a la universidad.

En la última posición, España es el único país de los analizados donde los alumnos no deberán cursar de forma obligatoria ni la asignatura de música, ni objetivos que engloben algunos elementos artísticos. No obstante, las diferentes comunidades autónomas tienen la libertad de establecer como obligatoria la asignatura de música si así lo consideran.

4.2. Fase comparativa

Una vez recopilada y yuxtapuesta la información sobre cada uno de los países en el apartado anterior, a continuación, se realizan las comparaciones pertinentes agrupadas en tres secciones. En la primera sección se recogen los aspectos relacionados con la educación primaria, en la segunda, los relacionados con la educación secundaria, y, por último, en la tercera sección se realiza una comparación entre la educación primaria y la secundaria. Para agilizar este proceso, todos los indicadores heterogéneos en los que no se les puede establecer ningún patrón han sido descartados, puesto que estos ya han sido comentados en el apartado anterior «4.1. Fase de yuxtaposición»

4.2.1. Comparación de la Educación Musical en la etapa primaria

Queda demostrado que dentro de la educación primaria la asignatura de música no está considerada como una materia esencial en las distintas legislaciones analizadas. No obstante, es importante destacar que todos los países menos España incorporan la necesidad de que los estudiantes deban adquirir algunas competencias, habilidades y conocimientos musicales de forma obligatoria. Si bien esta obligatoriedad no condiciona que en los Países Bajos e Inglaterra deba impartirse una asignatura explícita de música, ya que estos contenidos podrían abordarse de forma transversal.

En relación con el párrafo anterior encontramos una cuestión importante y se trata de la formación inicial de los docentes de educación primaria. Como se ha comprobado, solo Alemania (NRW) y España incorporan una formación semiespecialista en la que se cursan algunas

materias de educación musical y su didáctica. Empero, existe una gran diferencia entre estas dos formaciones. Mientras que la formación Inicial de Alemania solo le capacita para impartir dos materias (música y otra, debiendo elegir una como principal), en España el Grado de maestro permite impartir todas las materias del currículo a excepción de la educación física y la lengua extranjera.

Es destacable, por ejemplo, cómo España sigue ofertando una mención en música a sus nuevos maestros egresados cuando la música no es obligatoria, mientras Austria que tiene un horario semanal estipulado de Educación Musical sigue optando por una formación generalista. Si bien, también es cierto que la educación primaria en Austria solo abarca 4 cursos. En cuanto al tiempo y el tipo de formación Inicial podemos observar la gran importancia que se le otorga a la educación primaria en Alemania (NRW), puesto que sus docentes deben formarse durante al menos seis años y medio, frente a los 4 años del resto de países y los 3 de Inglaterra.

La organización de los contenidos que componen el currículo entre los diferentes países también es un elemento interesante por comparar. De los cinco territorios analizados en la Figura 26 se observa cómo, aunque la distribución de contenidos es diferente en cada país, podemos extraer algunos paralelismos. En primer lugar, encontramos que para la educación primaria los contenidos de Alemania (NRW) e Inglaterra se disponen de una manera similar. Si bien es cierto que en Inglaterra no se incluyen contenidos de tecnología musical ni de danza, ambos territorios otorgan más del 40% del currículo a aprendizajes relacionados con la adquisición de habilidades prácticas. Además, el resto de los contenidos también se distribuyen de una manera similar.

En segundo lugar, se observa cómo la distribución de los contenidos de Austria y España mantienen la misma concepción teórica. Por un lado, ambos muestran un mayor equilibrio entre los contenidos que los dos territorios anteriores. Y, por otro lado, se priorizan en los alumnos el aprendizaje de contenidos relacionados con la adquisición de habilidades prácticas, la relación de la música con el contexto cultural y el análisis musical desde el punto de vista estructural. En el caso de Austria también se puede observar cómo los contenidos

relacionados con el Deleite Musical son bastante significativos. Por último, es importante destacar que, de los cinco currículos analizados, el de Austria y el de España son los que más porcentaje dedican a las tecnologías aplicadas a la música, y a la danza. Siendo los contenidos de danza más importantes que los tecnológicos.

En tercer y último lugar, encontramos el currículo de los Países Bajos. No obstante, cabe recordar que no existe un currículo oficial y el análisis se ha realizado a través de unas recomendaciones propuestas, que los centros educativos no tienen la obligación de seguir. Este muestra una estructura muy diferente respecto a los otros cuatro territorios. En él casi el 45% del currículo se centra en el Deleite Musical y en la adquisición de habilidades que permitan entender el arte desde un punto de vista estético. Respecto al resto de contenidos que conforman este currículo se observa cómo las categorías que fomentan la práctica musical y la relación entre el contexto cultural y la música tienen una ponderación alrededor del 20% para cada una. La danza y el movimiento, aunque se trata de un indicador que no llega al 10%, también es destacable simplemente por el hecho de que estén incluidos.

La comparación de la distribución de los contenidos en estos cinco territorios muestra que no existe una homogeneidad entre los diferentes currículos para la educación primaria, aunque, como hemos visto, sí que se pueden establecer tres modelos: uno que priorice las destrezas musicales prácticas frente a las demás, otro modelo que muestre una proporción equilibrada de los contenidos destacando la adquisición de habilidades musicales prácticas y el conocimiento estructural y cultural de la música, y, por último, otro que priorice el deleite musical y el conocimiento de la música desde un punto de vista estético.

En referencia a la presencia de la Educación Musical dentro del sistema educativo se pueden identificar también tres modelos para la educación primaria. En primer lugar, encontramos Alemania (NRW) y Austria con un currículo que prescribe legislativamente el número de sesiones y la duración de ellas. El segundo modelo es el de España que traslada esta decisión a las comunidades autónomas, y, por último, encontramos el caso de los Países Bajos e Inglaterra en la que serán los centros los que decidan cuál debe ser su presencia. Si bien, como

se ha comentado en la yuxtaposición, los Países Bajos e Inglaterra siempre deberán incorporar un mínimo de contenidos de música en la formación de los estudiantes, puesto que, a diferencia de España, sí que se trata de contenidos obligatorios.

4.2.2. Comparación de la Educación Musical en la etapa secundaria

En la educación secundaria la comparación entre la asignatura de música se vuelve mucho más compleja que en la educación primaria. La aparición de distintos itinerarios educativos en algunos países y una legislación que proporciona currículos diferentes para cada ciclo son los responsables. Además, hay que sumar otro elemento importante, y es que la educación secundaria obligatoria comienza y termina a edades muy diferentes en cada uno de los países en un abanico que abarca entre los 10 y los 19 años.

El primer indicador por analizar es la presencia de la Educación Musical dentro de esta etapa educativa. Salvando la heterogeneidad total respecto a la organización de la etapa y los ciclos que la componen, podemos afirmar que para la educación secundaria la música es obligatoria únicamente en el primer ciclo para los países de Alemania (NRW) y Austria. Entendiendo que el primer ciclo en Alemania (NRW) finaliza a los 16 años y en Austria a los 15.

El siguiente indicador por comentar es la formación Inicial de los docentes de educación secundaria. Aunque esta formación es muy diversa y muchos aspectos se han abordado en el apartado anterior, conviene comparar aquellas que capacitan para impartir una única materia con las que lo hacen para dos. En este sentido, las formaciones iniciales de Alemania (NRW) y Austria, que son las más largas, capacitan para impartir 2 materias, mientras que las de los Países Bajos, Inglaterra y España, que tienen menos duración, solo lo hacen para la materia de música.

Respecto a la comparación de los diferentes contenidos que componen la Educación Musical en cada territorio, como se ha dicho en el apartado de yuxtaposición, solo se puede realizar de una forma rigurosa entre Alemania (NRW), Austria y España. Si bien, estrictamente no existen dos currículos que organicen sus contenidos

de la misma forma, sí que se pueden observar algunas similitudes entre los currículos de Austria y España. Ambos mantienen las mismas relaciones a excepción de que los contenidos de Deleite Musical y Análisis Musical tienen más ponderación en España que en Austria, en detrimento de los contenidos de Tecnología Musical y Danza y Movimiento. En el caso de Alemania (NRW) la organización curricular prioriza claramente los contenidos de Deleite Musical, Destrezas Musicales, Contextos Musicales y Culturales y Análisis Musical, dejando casi nulos o inexistentes a los contenidos de Teoría Musical, Tecnología Musical y Danza y Movimiento.

En relación con la distribución de contenidos de los currículos de los Países Bajos e Inglaterra su organización está claramente determinada por la función que ocupa esta asignatura. En el caso de los Países Bajos la asignatura de música está dedicada únicamente a los alumnos que escojan esta asignatura para presentarse al examen final. En este caso se ha determinado que los contenidos se centren en la adquisición de Destrezas Musicales y de Análisis Musical, desestimando todos aquellos contenidos referentes a contenidos teóricos, tecnológicos y de danza y movimiento.

En referencia al análisis del currículo de Inglaterra cabe recordar que solo contempla la primera fase de la educación secundaria obligatoria. Su organización tiene como pilar fundamental los contenidos que relacionan los Contextos Musicales y Culturales. A partir de estos se construyen todos los demás priorizando las Destrezas y el Análisis Musical sobre la Teoría y el Deleite Musical. Además, cabe destacar que no se dedica ningún porcentaje de contenidos ni a la Tecnología Musical ni a la Danza y el Movimiento.

Por último, es importante reseñar que, de los 3 territorios que prescriben legislativamente que la música debe ser obligatoria en algún momento de la educación secundaria, solo Alemania (NRW) y Austria determinan el número de sesiones semanales y la duración de cada una de estas. En el caso de Inglaterra, aunque la música es obligatoria para los tres primeros años de la educación secundaria obligatoria, su configuración recae en manos de los centros educativos.

4.2.3. Comparaciones globales respecto a la Educación Musical entre la etapa de educación primaria y la de educación secundaria

En el presente apartado se abordan aquellas cuestiones que, después de realizar las comparaciones anteriores, resulten significativas entre ambas etapas educativas. Para ello, generalmente, se mostrarán tendencias frecuentes, aunque en algunos casos también será necesario detenerse en el análisis de territorios concretos.

El primer indicador por comparar se trata de la Importancia de la música dentro de la educación primaria y secundaria. En este sentido, se desprende de los apartados anteriores que los diferentes sistemas educativos no otorgan distinto rango a la asignatura de música en función de la etapa educativa en la que se encuentre ni tampoco un número de sesiones diferente. De este modo, la importancia de la asignatura de música viene determinada por el país o territorio en el que se imparta y no por su etapa educativa.

El siguiente indicador por abordar es el de la formación inicial. Si comparamos la formación inicial de los docentes de educación primaria y secundaria se puede apreciar cómo todos los países menos Alemania (NRW) y los Países Bajos otorgan una mayor importancia a los de secundaria que a los de primaria. A continuación, la Figura 31 nos muestra la comparación entre la formación inicial docente para cada etapa y país. De este gráfico se desprende que los países que exigen una formación más completa para los docentes de educación primaria que para los de secundaria añaden un curso más con el nivel de máster universitario.

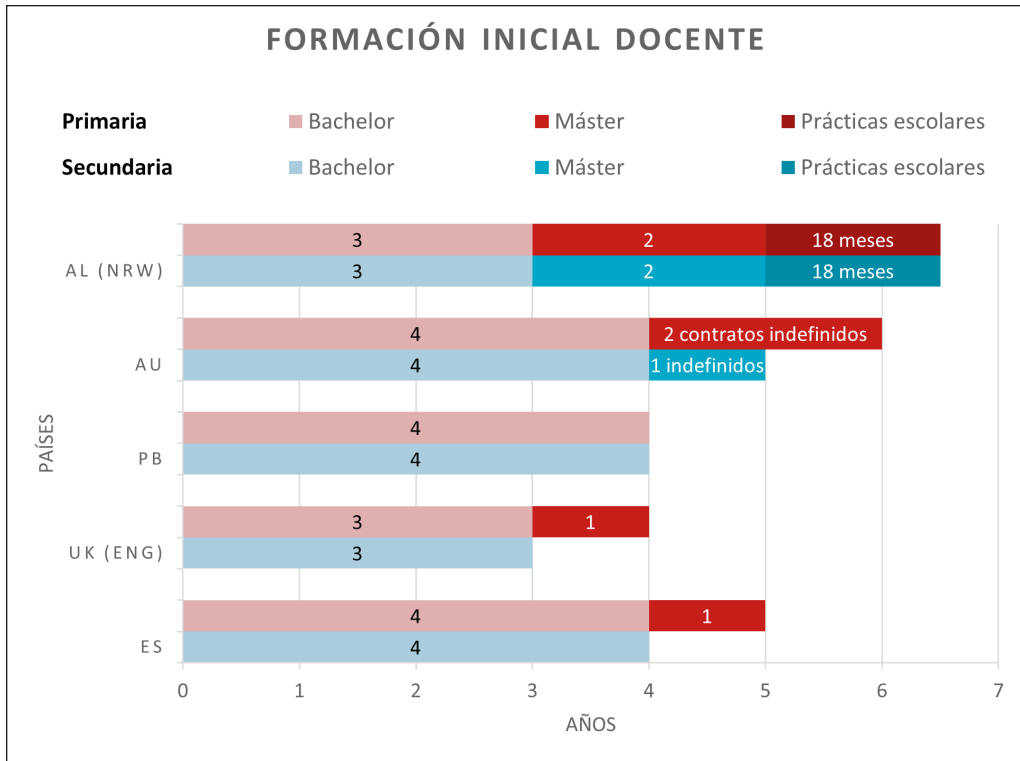


Figura 31. Comparación de la Formación Inicial Docente entre la educación primaria y la secundaria

Otro aspecto importante en relación con la formación inicial del profesorado es si los diferentes territorios capacitan a los futuros docentes para impartir las mismas materias independientemente de la etapa en la que vayan a impartir su docencia. Es decir, si mantienen el mismo tipo de formación en referencia a si su formación es especialista, generalista o semiespecialista. En la Tabla 43 se observa cómo es la formación para cada etapa:

Tabla 43

Comparación de la capacitación docente entre la educación primaria y la secundaria

	Alemania (NRW)	Austria	Países Bajos	Inglaterra	España
Educación Primaria	Especialista en 2 materias	Generalista	Generalista	Generalista	Semiespecialista (Música y el resto de las materias a excepción de educación física y lengua extranjera)
Educación Secundaria	Especialista en 2 materias	Especialista en 2 materias	Especialista	Especialista	Especialista

De la tabla anterior se pueden extraer algunas comparaciones interesantes. La primera de ellas es que en la mayoría de los territorios analizados se considera que en la educación primaria no es necesaria la figura de un docente con una formación específica en Educación Musical. Solo en España se considera que deben tener una cierta especialización y en Alemania (NRW) una especialización en 2 materias equivalente a la que se cursa para la educación secundaria. La segunda comparación interesante es que todos los países entienden que es indispensable que en la educación secundaria el docente de Música tenga una formación especialista para poder desempeñar su trabajo.

En relación con los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, competencias, criterios de evaluación...) que conforman los respectivos currículos cabe destacar que no existe ninguna diferencia entre ambas etapas. Todos ellos mantienen los mismos elementos independientemente de que regulen los estudios de educación primaria o los de secundaria. No obstante, sí que se pueden apreciar algunas diferencias respecto a la organización de los contenidos dentro del currículo. El siguiente gráfico nos ayudará a ilustrar estas diferencias:

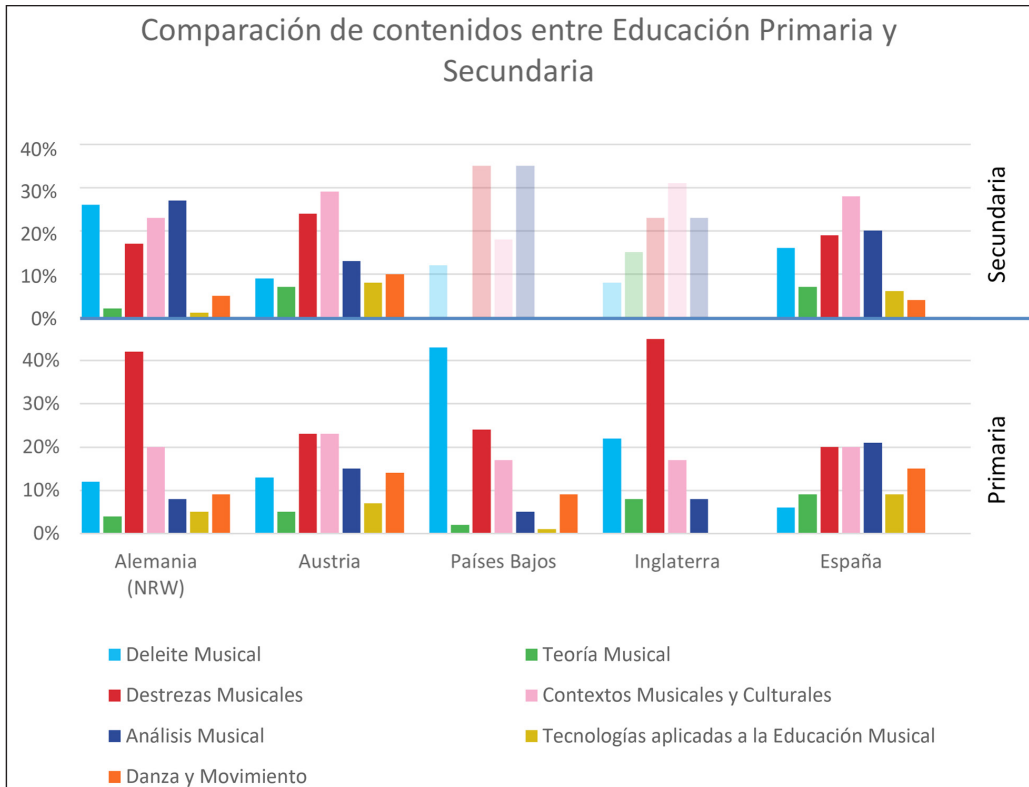


Figura 32. Comparación de los contenidos entre la educación primaria y la secundaria

En primer lugar, encontramos que mientras Austria y España mantienen una distribución bastante simétrica entre las dos etapas educativas, se observa cómo en Alemania (NRW) es muy distinta. Si para la educación primaria en este territorio existe una clara apuesta porque los alumnos adquieran destrezas y habilidades musicales, en la educación secundaria, los contenidos se centran en el conocimiento de la música desde su análisis estructural, estético y contextual.

En referencia a los Países Bajos y a Inglaterra, aunque los análisis realizados en la educación secundaria no abarcan la etapa completa también se pueden observar algunas características significativas. Si en los Países Bajos la educación primaria prestaba una gran atención a los contenidos relacionados con el Deleite Musical, en el currículo de la educación secundaria se centra en los contenidos de Destrezas y Análisis Musical. El caso contrario ocurre en Inglaterra, mientras en la educación primaria el currículo prioriza las destrezas y las habilidades musicales, en la educación secundaria (*Key Stage 3*), aunque estos

contenidos también continúan teniendo una gran importancia, se añaden contenidos de análisis musical y los que relacionan la música con el contexto.

Finalmente, podemos observar cómo los cinco países mantienen un equilibrio entre los contenidos musicales que ofrecen entre la educación primaria y la secundaria. Asimismo, en el caso de Alemania (NRW), Países Bajos e Inglaterra, en los cuales tienen una distribución diferente para cada etapa, ambas etapas compensan sus contenidos. De este modo, como se puede observar en el párrafo anterior se priorizan diferentes contenidos para cada una de las etapas.

El último indicador por abordar en este apartado es el que se corresponde con el número de sesiones obligatorias dedicadas a la Educación Musical. No obstante, no es significativo, puesto que existe una continuidad entre etapas. Por un lado, los territorios de Alemania (NRW) y Austria que establecen sesiones en primaria también lo hacen con un número similar en secundaria, y, por otro, los Países Bajos e Inglaterra que presentan un currículo abierto también lo hacen para las dos etapas. El caso español, como ya se ha comentado, no establece ningún número determinado de sesiones, puesto que esta asignatura no es obligatoria en ninguna etapa.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

CHAPTER V
CONCLUSIONS

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Las asignaturas de artes y humanidades dentro del sistema educativo español tienen cada vez más compleja su presencia, puesto que los últimos cambios legislativos han optado por una clara reducción. En el desarrollo de la presente tesis doctoral se ha mostrado cómo estas tendencias educativas no son únicas en España, sino que vienen marcadas en gran medida por las tendencias educativas internacionales. En este contexto de deshumanización del sistema educativo español, una de las asignaturas más afectadas ha sido la Educación Musical. Esta asignatura dejó de ser obligatoria con la implementación de la última normativa.

La hipótesis inicial de la presente tesis doctoral planteaba que la reducción de la Educación Musical dentro del sistema educativo, aunque respondía a criterios internacionales, no afectaría a aquellos países en los que la cultura musical está muy arraigada a su sociedad. Finalizada la investigación se ha comprobado que la hipótesis inicial planteada es cierta. En consecuencia, podemos afirmar que los países europeos elegidos para la comparación, debido al fuerte predominio de la cultura musical en su sociedad, mantienen un gran estatus de la Educación Musical dentro de sus respectivos sistemas educativos. Si bien, aunque tienen un importante reconocimiento respecto a España, lo cierto es que la presencia de la música en sus sistemas educativos también demuestra que la Educación Musical está lejos de ser una asignatura imprescindible.

En este sentido, si tuviéramos que ordenar los países de mayor a menor de acuerdo con su presencia de la Educación Musical dentro del sistema educativo comprobaríamos que el peso de la tradición musical es determinante. Asimismo, Alemania (NRW) y Austria son los

que contemplan más presencia de la Educación Musical, seguido de Inglaterra en tercer lugar. En cuarta posición encontraríamos a los Países Bajos, ya que, aunque tiene una estructura similar a la de Inglaterra, no determina ningún objetivo exclusivo de Educación Musical para la educación secundaria obligatoria. Y, en última posición, localizamos el sistema educativo español, el cual es el único que no contempla la Educación Musical de forma obligatoria.

Así, podemos observar que los estudiantes de Alemania (NRW) y Austria reciben Educación Musical de forma continua y obligatoria desde los 6 años hasta los 16 o los 15, respectivamente. Estos alumnos, según el curso y la etapa, pueden recibir entre una o dos sesiones semanales. Inglaterra, tal y como se ha comentado, es el tercer territorio en el que más Educación Musical de forma obligatoria reciben sus estudiantes. Estos estudiantes deberán alcanzar objetivos de Educación Musical entre los 5 y los 14 años. No obstante, estos objetivos obligatorios no implican una asignatura específica de música, puesto que se podrían alcanzar de forma transversal. En cuarta posición encontramos a los Países Bajos, cuyo planteamiento es idéntico al de Inglaterra. La única diferencia es que estos objetivos solo se contemplan para la educación primaria, que en este caso abarca entre los 6 y los 12 años. Finalmente, encontramos el caso de España que es el único país que permite que sus estudiantes puedan finalizar la educación obligatoria sin haber cursado ningún aprendizaje musical.

En relación con el párrafo anterior convendría realizar una importante matización. En el presente estudio se ha abordado cuál es la presencia mínima de la Educación Musical que prescribe el currículo de cada país y etapa. No obstante, debemos realizar una clara distinción entre la presencia de la Educación Musical determinada por la ley y la que realmente se imparte en los diferentes centros educativos. En consecuencia, podría ocurrir que currículos abiertos como el de los Países Bajos e Inglaterra acabaran ofertando más sesiones de Educación Musical que los de Alemania y Austria (NRW). En la misma línea, el sistema educativo español, pese a ser una asignatura de carácter optativo, también podría proporcionar un mayor número de sesiones semanales que el resto de los países.

Comprobada la hipótesis de trabajo, seguidamente, se presentan las conclusiones obtenidas a partir de los objetivos determinados en la presente investigación. Aunque los análisis de contenido de la Educación Musical realizados en el presente estudio deben entenderse con numerosas matizaciones, lo cierto es que podemos encontrar algunas tendencias interesantes sobre las que deberíamos reflexionar.

En primer lugar, abordaremos la configuración de la Educación Musical dentro de las distintas legislaciones curriculares. Uno de los principales elementos que se vislumbran en el presente estudio comparado es la gran complejidad que gira en torno a la legislación que define la presencia de la Educación Musical. Tal y como se ha podido demostrar, en los diferentes países es difícil establecer cuál es exactamente el alcance de la Educación Musical. Así, encontramos que la música se configura, en la mayoría de las ocasiones, teniendo en cuenta otras materias como la Educación Plástica, la Danza, el Diseño Textil, el Teatro o las Bellas Artes. Si bien la relación entre materias puede proporcionar un aprendizaje globalizado que permita al alumnado conocer el mundo desde diferentes perspectivas, lo cierto es que, deseado o no, el efecto es totalmente el contrario. En este sentido, el gran número de asignaturas, acompañado con dotaciones horarias mínimas, acaba provocando que la Educación Musical y el resto de las materias artísticas, si no desaparecen, tengan una presencia muy restringida. Seguramente este sistema organizativo es perfecto para ocultar las pocas sesiones dedicadas a la Educación Musical en algunos países.

En segundo lugar, otro aspecto importante es el de definir qué tipo de currículo de Educación Musical es el que predomina en cada uno de los territorios analizados. Tal y como vimos en el Capítulo II, no existe una norma general que regule qué tipo de educación musical es la más apropiada para desarrollarse en la educación obligatoria. Es por ello, por lo que en cada país se presentan propuestas diferentes. Empero, sí que se ha podido demostrar que todos los países analizados consideran que un currículo técnico, centrado únicamente en el aprendizaje teórico de la música, no tiene cabida dentro de la educación obligatoria.

En este sentido, son dos los tipos de currículos que se desarrollan actualmente en los diferentes sistemas educativos de los territorios

analizados: el Enfoque Práctico y el Enfoque Crítico. Cabe recordar que, tal como se explicaba en el apartado 2.2, el primero hace referencia a un currículo que ofrezca habilidades y destrezas musicales que permitan al alumnado sentir y vivir la música antes de racionalizarla. Y, el segundo, plantea un currículo en el que se aporten herramientas a los discentes para que adquieran una capacidad de juicio autónomo y crítico ante las diferentes manifestaciones musicales.

Seguidamente, se identifica qué países y qué etapas podríamos incluir en cada categoría. Por un lado, en referencia a los currículos que utilizan un enfoque claramente práctico, hay dos que destacan visiblemente del resto. Así, encontramos los currículos para la educación primaria de Alemania (NRW) e Inglaterra. En este sentido, ambos priorizan de una manera muy clara los contenidos referentes a las Destrezas Musicales. En este grupo también podemos incluir el currículo de la 2.^a fase de la educación secundaria en los Países Bajos, el cual dedica más de dos tercios de su currículo a la adquisición de Destrezas Musicales y al Análisis Musical desde el punto de vista formal. Si bien es necesario matizar que, este último currículo, solo lo cursarán aquellos alumnos que decidan presentarse al examen final por esta materia.

Por otro lado, encontramos aquellos territorios que han optado por utilizar un currículo musical de Enfoque Crítico. Entre estos destacamos, principalmente, el currículo de educación primaria para los Países Bajos y el de la educación secundaria para el territorio alemán de *Nordrhein-Westfalen (Sekundarstufe I y II)*. En relación con la *Sekundarstufe I* de Alemania (NRW) cabe matizar que, aunque los diferentes tipos de escuelas apuntan hacia un Enfoque Crítico, tal y como hemos podido observar en la fase de análisis, no todos los currículos se conforman de la misma manera.

Respecto a aquellos currículos, mencionados en los dos párrafos anteriores, que se decantan claramente por un modelo concreto en una etapa educativa, cabe destacar que, por regla general, se complementan con el otro modelo en la siguiente etapa. Así, por ejemplo, un currículo de Enfoque Práctico en la educación primaria se suele compensar con uno de Enfoque Crítico en la educación secundaria. De tal modo, las habilidades y las competencias adquiridas

por los diferentes alumnos quedarán equilibradas una vez terminada la educación obligatoria. No obstante, en este tipo de currículos se debe tener en cuenta un aspecto muy importante. Se trata pues de que la Educación Musical debe ser obligatoria en las dos etapas, ya que de no ser así se pueden producir desequilibrios, como ocurre en los Países Bajos con la segunda fase de la educación secundaria. Empero, es muy probable que la priorización de contenidos, en este caso, se haya determinado con esa finalidad.

Por último, queda por catalogar los currículos restantes. Todos ellos combinan aspectos del Enfoque Práctico y del Crítico, por lo que son una simbiosis de ambos. Entre estos encontramos los currículos de Austria y de España en todas sus etapas educativas analizadas, y el de Inglaterra en la primera fase de la educación secundaria (*Key Stage 3*). Finalmente, podemos concluir que esta última opción de currículos combinada es la más utilizada por los diferentes países.

Después de repasar cuál es la concepción teórica que sustenta cada currículo educativo, dentro de este análisis curricular sería interesante reflexionar sobre un contenido el cual está poco presente en los diferentes sistemas educativos, se trata de las Tecnologías aplicadas a la Educación Musical. Incluso en los territorios en los que sí que está presente en ninguno de ellos se supera el 10% del total. Parece paradójico que un contenido que forma parte intrínseca de la cultura de los adolescentes de nuestro tiempo no ocupe una parte fundamental en el currículo. Las principales causas ligadas a este hecho podrían explicarse por dos motivos: que la mayoría de los currículos analizados fueron aprobados ya hace varios años, o que la introducción de estas enseñanzas implica, necesariamente, una dotación de recursos electrónicos por parte de la administración.

Mostradas las conclusiones referentes al análisis curricular, el siguiente aspecto por abordar corresponde con la formación inicial docente entre los diferentes países. En este sentido, como regla general, podemos observar que todos los países prestan más importancia a la formación de los docentes de secundaria que a los de primaria. La única excepción la plantea el territorio alemán de NRW, el cual otorga una formación similar a los docentes de ambas etapas.

Dentro de las conclusiones referidas a la formación docente, también podemos afirmar que Alemania (NRW) y Austria son los territorios en los que se ofrece una enseñanza más completa para todos sus docentes, independientemente del nivel de estudios y de la materia que impartan. Si nos centramos ahora en la formación docente referida exclusivamente a la Educación Musical, se observa cómo todos los docentes de la educación secundaria son especialistas, mientras que para la educación primaria solo lo son los de Alemania (NRW) y los de España. No obstante, en el caso de España estos reciben una formación considerada semiespecialista.

Si cruzamos las conclusiones obtenidas sobre la presencia de la Educación Musical en cada país junto con la formación inicial recibida por cada docente, podemos concluir que, a nivel teórico, la enseñanza de la Educación Musical en Alemania (NRW) se imparte durante más tiempo y con profesionales más preparados que en el resto de los territorios analizados. A este territorio le sigue Austria, el cual dispone de unas características muy similares a las de Alemania (NRW) salvo la diferencia de que no existe la figura de docente especialista en música para la educación primaria.

A partir de las conclusiones obtenidas en la presente tesis doctoral se ha recogido una serie de elementos que podrían ayudar a mejorar la Educación Musical en España. Sin duda, el primer aspecto que penaliza gravemente la asignatura de música en nuestro país es su no obligatoriedad en la legislación. Se trata del único país que no contempla la música como una asignatura obligatoria en toda la Educación Primaria ni tampoco en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Sí que es cierto que en los Países Bajos tampoco está contemplada la asignatura de música como obligatoria en el primer ciclo de educación secundaria, pero sí existen algunos objetivos artísticos que deben abordarse de forma transversal.

Sería deseable que la legislación educativa incorporara la asignatura de música de forma obligatoria como lo hizo en el pasado. Si bien, a falta de conseguir un modelo como el de Alemania (NRW) o el de Austria, otra opción podría ser la de incorporar entre los objetivos generales de etapa algunos que hicieran mención específica a la Educación Musical.

No obstante, sería una solución a medio camino entre la situación actual y la deseable.

El siguiente aspecto por resaltar hace referencia a la formación inicial de los docentes de música tanto en la educación primaria como en la secundaria. En ambas etapas la formación inicial se sitúa entre los países que más formación específica de música reciben. No obstante, para mejorar esta formación sería interesante incorporar dos elementos característicos de la formación inicial de los docentes de Alemania (NRW). El primero de ellos es la inclusión de un amplio número de horas de prácticas escolares como lo hace el *Referendariat* de 18 meses en Alemania (NRW). El segundo elemento interesante, no solo es importante para la Educación Musical, sino que sería beneficioso para todas las especialidades. Este consiste en diseñar una formación inicial de la educación primaria equivalente a la de la educación secundaria. Esta formación no solo conseguiría mejorar la calidad docente de la educación primaria, sino que también eliminaría la diferencia salarial y de prestigio que subyace entre los docentes de las diferentes etapas educativas.

Respecto a la distribución de los contenidos que se imparten en la Educación Musical, tanto en la educación primaria como en la secundaria, es interesante destacar que no podemos establecer si son los más adecuados, puesto que cada país organiza sus currículos adaptándose a su contexto y a su manera de entender la música. No obstante, sí que podemos afirmar que la distribución de estos tiene muchas similitudes con el currículo austríaco. Sin duda un aspecto positivo por destacar dentro del sistema educativo español.

Otro elemento positivo es que España es el país que más contenidos tecnológicos aplicados a la Educación Musical incluye en la Educación Primaria. Si bien, este porcentaje en la Educación Secundaria Obligatoria se reduce bastante situándose como el tercer país. Sería interesante para España incrementar este tipo de contenidos en la educación secundaria, puesto que los adolescentes los utilizan diariamente en su vida cotidiana.

Una vez finalizada la presente tesis doctoral y de acuerdo con los progresos obtenidos, a continuación, se definen las futuras líneas de investigación que nos permitirán avanzar en este campo de estudio.

- En este trabajo se realiza una comparación entre las prescripciones legislativas que regulan la Educación Musical. No obstante, sería interesante comprobar en los Países Bajos y en Inglaterra, en los que la legislación ofrece una gran libertad de configuración a los centros educativos, cuál es la situación real de la Educación Musical.
- Otra línea de investigación interesante es la de analizar qué tipo de educación musical es la más apropiada para la educación primaria y cuál para la educación secundaria. En este sentido, ¿sería más adecuada una formación holística que permitiera aumentar el conocimiento musical de los alumnos, o sería más interesante una educación basada en el aprendizaje de un instrumento musical?
- La siguiente línea de trabajo se corresponde con la comparación de los planes de estudio universitarios que determinan la formación inicial de los docentes de Educación Musical entre los distintos países.
- La última línea de investigación propuesta es la de ampliar este análisis a otros continentes. Comprender cómo se desarrolla la Educación Musical en otras culturas y maneras de entender el mundo nos podrá aportar soluciones o mejoras para nuestros sistemas educativos actuales.

Por último, para concluir la presente tesis doctoral me gustaría aportar una reflexión en estos tiempos complejos para las asignaturas de artes y humanidades, y, por ende, para la Educación Musical. Es cierto que los docentes de estas áreas de conocimiento tenemos poca influencia en estas políticas educativas internacionales economicistas que acaban determinando nuestras leyes de educación. No obstante, en el caso de la Educación Musical podemos aportar investigaciones comparadas como esta, en la que se muestra que en otros territorios de nuestro entorno cercano se presentan concepciones educativas totalmente distintas. A la par, también animo a todos y a todas las docentes de Educación Musical a que sigan dando la mejor formación posible a aquellos estudiantes afortunados que el país o la región en la que viven les permita recibir clases de música dentro del horario escolar.

La gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrecen personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional. (Nussbaum, 2005, p.324)

CHAPTER V

CONCLUSIONS

The availability of arts and humanities subjects within the Spanish education system is becoming increasingly complex, since the latest legislative changes have opted to clearly reduce their availability. In the development of this doctoral thesis it has been demonstrated that these educational trends are not unique to Spain, but are largely marked by international educational trends. In the context of the dehumanisation of the Spanish education system, one of the most affected subjects has been Music Education; following the implementation of the most recent regulation, this subject is no longer compulsory.

The initial hypothesis of this doctoral thesis was that the reduction of Music Education within the education system, despite responding to international criteria, would not affect those countries where musical culture is deeply rooted in society. Having completed the research, the initial hypothesis has been proven true. Consequently, we can state that in the European countries chosen for comparison, Music Education enjoys a high status within their respective education systems, due to the strong predominance of musical culture in their society. Although they have received important recognition in comparison with Spain, the truth is that the availability of music in their education systems also demonstrates that Music Education is far from being an essential subject.

Therefore, if we had to order the countries from highest to lowest according to the availability of Music Education within the education system, we would see that the weight of musical tradition is decisive. Thus, Germany (NRW) and Austria provide greater availability of Music Education, followed by England in third place. In fourth place, we would find the Netherlands, as even though it has a similar structure to that of England, it does not set an exclusive objective for Music Education in

compulsory secondary education. Finally, in last place we would find the Spanish education system, which is the only one that does not propose Music Education as a compulsory subject.

Thus, we can see that students from Germany (NRW) and Austria receive Music Education on a continuous and compulsory basis from the age of 6 to 16 or 15, respectively. These students, depending on the year and educational stage, can receive between one and two lessons per week. England, as mentioned above, is the third-largest country for compulsory Music Education. These students must achieve Music Education objectives between the ages of 5 and 14. However, these compulsory objectives do not imply a specific music subject, as they can be achieved transversally. The Netherlands is in fourth position, whose approach is identical to that of England, with the only difference being that these objectives are only proposed for primary education, which in this case applies to students from 6 to 12 years. Finally, we find the case of Spain, which is the only country that allows its students to finish compulsory education without having received any musical training.

Before moving on, it is important to highlight an important clarification regarding the information provided in the previous paragraph. This study has dealt with the minimum availability of Music Education prescribed by the curriculum of each country and stage. Nevertheless, we must make a clear distinction between the availability of Music Education as determined by law and that which is actually taught in the different educational institutions. As a result, it could be the case that open curricula, such as those of the Netherlands and England, end up offering more Music Education lessons than those of Germany and Austria (NRW). Similarly, the Spanish education system, despite offering it as an optional subject, could also provide a greater number of weekly lessons than the rest of the countries.

Having proven the hypothesis of this study to be true, the conclusions obtained from the objectives identified in this research are then presented. Although the differences in the content of Music Education analysed in this study are subtle, the truth is that we can find some interesting trends that we should reflect on.

First, we will address the structure of Music Education within the different curriculum legislations. One of the main elements that can be seen in this comparative study is the great complexity that encompasses the legislation that defines the availability of Music Education. As has been demonstrated, it is difficult to establish exactly what the scope of Music Education is in different countries. Thus, we find that in most cases music is structured while taking into account other subjects such as Art and Design, Dance, Textile Design, Theatre or Fine Art. Although the relationship between subjects facilitates globalised learning, which allows students to understand the world from different perspectives, the truth is that, intended or not, it has the complete opposite effect. Therefore, the large number of subjects that are accompanied by minimum time allocations ends up causing Music Education and the rest of art subjects, if not to disappear, then to have very restricted availability. Surely, this organisational system is perfect for hiding the few lessons that are dedicated to Music Education in some countries.

Second, another important aspect is to define what type of Music Education curriculum is predominant in each of the countries analysed. As we saw in Chapter II, there is no general rule which regulates the type of music education most appropriate for development in compulsory education; for this reason, different proposals exist in each country. However, it has been possible to demonstrate that all the countries analysed consider that a technical curriculum, which focuses solely on the theoretical learning of music, has no place within compulsory education.

Thus, there are two types of curricula currently being developed in the different education systems of the countries analysed: the practical approach and the critical approach. It is important to remember that, as explained in section 2.2, the first refers to a curriculum that offers musical abilities and skills which allow students to feel and experience music before rationalising it. The second proposes a curriculum that provides tools for students to acquire the capacity for autonomous and critical judgement in the face of different musical styles.

This paper will now identify which countries and stages we could include in each category. On the one hand, concerning curricula that

use a clearly practical approach, there are two that visibly stand out from the rest; the curricula for primary education in Germany (NRW) and England. In this respect, both clearly prioritise the contents related to musical skills. We can also include the curriculum of the second phase of secondary education in the Netherlands in this group, which dedicates more than two-thirds of its curriculum to the acquisition of musical skills and of music analysis from the formal point of view. However, it should be noted that the latter curriculum only applies to those students who have chosen to take the final exam for this subject.

On the other hand, we encounter those countries that have chosen to follow a critical approach music curriculum. Among these, we mainly highlight the primary education curriculum of the Netherlands and the secondary education curriculum of the German state of North Rhine-Westphalia (*Sekundarstufe I* and *II*). In relation to Germany's (NRW) *Sekundarstufe I*, it should be pointed out that although the different types of school point towards a critical approach, in the analyses we observed that not all curricula are shaped in the same way.

Regarding the curricula mentioned in the two previous paragraphs, which clearly opt for a particular model at one educational stage, it should be noted that, as a rule, they are complemented by the other model at the next stage. For example, a practical approach curriculum in primary education is usually offset by a critical approach curriculum in secondary education. Thus, the abilities and competences acquired by the different students will be balanced after the end of compulsory education. Nevertheless, we must take a very important aspect of these curricula into account, which is that Music Education must be compulsory in both stages. Otherwise imbalances can occur, as is the case in the Netherlands with the second phase of secondary education. In this case, it is very likely that the prioritisation of content has been determined for this purpose.

Lastly, the remaining curricula have yet to be catalogued. All of them combine aspects of the practical and critical approach, making them a symbiosis of both. Among these we find the curricula of Austria and Spain analysed in all their educational stages, and that of England in the first phase of secondary education (Key Stage 3). Finally, we can

conclude that this last option of combined curricula is the most used by the different countries.

After reviewing the curriculum theories within this curricular analysis, it would be interesting to reflect on a content which is not widely available in the different education systems, namely Technology in Music Education. Even in the countries where it is available, in none of them does it exceed 10% of the total. It seems paradoxical that a content that is an intrinsic part of the culture of the adolescents of our time does not occupy a fundamental part of the curriculum. The main reasons for this could be explained by two factors: the fact that most of the curricula analysed were approved several years ago, or that introducing these lessons necessarily implies the administration would have to provide electronic resources.

Having demonstrated the conclusions of the curricular analysis, the next aspect to be addressed corresponds to initial teacher training among the different countries. In this context, as a general rule, we can see that all countries focus more on the training of secondary teachers than primary teachers. The only exception is the German state of NRW, which provides similar training for teachers of both stages.

Within the conclusions referring to teacher training, we can also state that Germany (NRW) and Austria are the countries where the most comprehensive teaching is offered to all teachers, regardless of their level of education and the subject they teach. If we now focus on teacher training related exclusively to Music Education, we can see that all teachers in secondary education are specialists, while for primary education only those in Germany (NRW) and Spain are. However, in the case of Spain, the training they receive is considered semi-specialist.

If we examine the conclusions drawn regarding the availability of Music Education in each country, together with the initial teacher training, we can conclude that, on a theoretical level, the teaching of Music Education in Germany (NRW) is provided for longer and by professionals who are more prepared than those in the rest of the countries analysed. This country is followed by Austria, which is characteristically similar to Germany (NRW), except that there is no specialist music teacher for primary education.

From the conclusions drawn in this doctoral thesis, a series of elements have been gathered, which could help to improve Music Education in Spain. Without doubt, the first aspect that seriously penalises the subject of music in our country is its non-compulsory nature in legislation. Spain is the only country which does not consider music as a compulsory subject, neither in primary education, nor in the first phase of compulsory secondary education. It is true that in the Netherlands music is not considered a compulsory subject in the first phase of secondary education, but there are some artistic objectives that must be addressed in a transversal manner.

It would be desirable for education legislation to incorporate the subject of music in a compulsory manner, as it was in the past. In the absence of a model such as that of Germany (NRW) or Austria, another option could be to incorporate some objectives that are specific to Music Education among the general stage objectives. However, this solution would fall between the current situation and the desirable one.

The next aspect to be highlighted concerns the initial training for music teachers in both primary and secondary education. Concerning initial training in both stages, Spain is one of the countries that receives the most specific music training. However, in order to improve this training, it would be interesting to incorporate two characteristic elements of the initial teacher training in Germany (NRW). The first of these is the inclusion of an extensive number of hours of school practice, such as the case in the 18-month *Referendariat* in Germany (NRW). The second interesting element is important not only for Music Education, but would be beneficial for all specialities; it consists of designing an initial training programme for primary education equivalent to that of secondary education. This training would not only improve the quality of primary education teaching, but would also eliminate the underlying salary and prestige gap between teachers in different educational stages.

With regard to the distribution of the contents taught in Music Education, both in primary and secondary education, it is interesting to note that we cannot establish how appropriate this distribution is, as each country organises its curricula by adapting them to its own

context and way of understanding music. Nevertheless, we can affirm that the distribution of the contents is similar to the Austrian curriculum. Without a doubt, this is a positive aspect to highlight within the Spanish education system.

Another positive element is that Spain is the country that includes more technological content applied to Music Education in primary education. However, this percentage in compulsory secondary education has fallen considerably, placing it third among the other countries. It would be interesting for Spain to increase this type of content in secondary education, since adolescents use it frequently in their daily lives.

Once the present doctoral thesis has been completed, and in accordance with the progress made, the future lines of research that will allow us to advance in this field of study are defined below.

- In this study, we made a comparison between the legislative requirements that regulate Music Education. However, it would be interesting to see what the real situation of Music Education is in the Netherlands and in England, where the legislation offers a considerable amount of freedom in terms of structure to educational institutions.
- Another interesting line of research is to analyse which type of music education is most appropriate for primary education and which for secondary education; for example, would a holistic education that allows students to increase their musical knowledge be more appropriate, or would an education based on learning a musical instrument be more interesting?
- The next line of work proposed corresponds to the comparison of university curricula that determine the initial training for music education teachers between different countries.
- The last line of research proposed is to extend this analysis to other continents. Understanding how Music Education is developed in other cultures and for different ways of understanding the world may provide us with solutions or improvements for our current education systems.

Finally, to conclude this doctoral thesis, I would like to provide a reflection in these complex times for the subjects of arts and humanities, and therefore for Music Education. It is true that teachers in these areas of knowledge have little influence on the economic considerations in international education policies that end up determining our education laws. However, in the case of Music Education, we can contribute with comparative research such as this one, which shows that in other countries of our surrounding environment, totally different educational conceptions are presented. At the same time, I also encourage all Music Education teachers to continue to give the best possible training to those students who are fortunate enough to be able to receive music lessons during school hours in the country or region in which they live.

People who have never learned to use reason and imagination to enter into a wider world capable of embracing different cultures, groups and ideas, become personally and politically impoverished, however successful their professional preparation may be (Nussbaum, 2005, p.324).

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Adams, P., McQueen, H., & Hallam, S. (2010). Contextualising music education in the UK. In S. Hallam and A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations* (pp. 18-33). London, United Kingdom: Institute of Education.
- Adamson, B. & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (pp. 309-332). CERC Studies in Comparative Education, vol 19. Springer. doi: [10.1007/978-3-319-05594-7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7)
- Alcover Alcodori, F y Lafuente Avedillo, R. (2004). *La historia de la música occidental. Desde la Antigua Grecia hasta el Renacimiento*. Valencia, España: Morcillo S.L.
- Alcover Alcodori, F. y Lafuente Avedillo, R. (2011). *La música y los instrumentos. Desde el Barroco hasta el siglo XX*. Valencia, España: UMA Editores.
- Antcliffe, H. (1926). The Musical Mentality of Holland. *The Musical Quarterly*, 12(4), 602-613.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103. doi: [10.1080/10632913.2015.1007406](https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406)
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva educacional*, 55(2), 158-170. doi: [10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454)
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona, España: Herder.

- Bruinsma, H. A. (1954). The Organ Controversy in the Netherlands Reformation to 1640. *Journal of the American Musicological Society*, 7(3), 205-212. doi: [10.2307/829497](https://doi.org/10.2307/829497)
- Buck, R. (2010). The second Unesco world conference on arts education. *Research in Dance Education*, 11(3), 239-250. doi: [10.1080/14647893.2010.529122](https://doi.org/10.1080/14647893.2010.529122)
- Bukey, E. B. (1983). Hitler's Hometown under Nazi Rule: Linz, Austria, 1938-45. *Central European History*, 16(2), 171-186. doi: [10.1017/S0008938900013285](https://doi.org/10.1017/S0008938900013285)
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2017). 138. Bundesgesetz: Bildungsreformgesetz 2017. (NR: GPXXVIA2254/A AB 1707 S. 188. BR: AB 9852 S. 871.), Wien. Extraída de: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdfsig
- Burgers, J. W. J. (2013). *The lute in the Dutch golden age: musical culture in the Netherlands 1580-1670*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J., y Palisca, C. V. (2015). *Historia de la música occidental*. España: Alianza Música.
- Butt, J. (2002). Choral music. In J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (Vol.1, pp.213-236). United Kingdom, Cambridge University Press.
- Cabello Canales de Martínez, C. E. (1993). *La zarzuela española: España castiza* (Doctoral dissertation). University of Texas, USA.
- Caldwell, J. (1991). *The Oxford history of English music: From the beginnings to c. 1715* (Vol. 1). Oxford University Press,
- Casanova, O. y Serrano R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 15, 3-17. doi: [10.5209/RECIEM.54844](https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844)

- Casares Rodicio, E. y Alonso González, C. (Coord.). (1995). *La música española en el siglo XIX*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Castañón Rodríguez, M. R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *REIFOP*, 12 (4), 97-107.
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M. D., y López Pena, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 104-127. doi [10.15517/aie.v15i3.20902](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902)
- Chrystosomou, S. (2015). Evaluación en clase de música: retos inherentes y la problemática de PISA. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 23-30. doi: [10.12967/RIEM-2015-3-p023-030](https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p023-030)
- Comisión Europea (2012). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos (52012DC0669). Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2012:0669:FIN>
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424 (112 pp.).
- Cox, G. (2010). Britain: Towards 'a long overdue renaissance'? In G. Cox and R. Stevens (Ed.), *The origins and foundations of music education: cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling* (pp.15-28). London: Continuum International Publishing Group.
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2018). The influence of an extended music curriculum at school on academic self-concept in 9-to 11-year-old children. *Musicae Scientiae*, 22(3), 305-321. doi: [10.1177/1029864916688508](https://doi.org/10.1177/1029864916688508)
- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420. doi: [10.17507/jltr.1003.02](https://doi.org/10.17507/jltr.1003.02)

Department for Education (1988). Education Reform Act (Vol. 1/2, chapter 40). London: Her Majesty's Stationery Office. Available at: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf

Department for Education (2014). *The national curriculum in England. DFE-00177-2013* Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

Department for Education and Skills (DfES) and Department for Culture, Media and Sport (DCMS) (2004). *The Music Manifesto*. London, United Kingdom. Recuperado de <https://www.musicmanifesto.co.uk/>

Deutscher Bundestag (23 de mayo de 1949). Ley Fundamental de la República Federal de Alemania (última modificación: 28 de marzo de 2019). Berlín. (R. García Macho y K.P. Sommermann, Trad.)

Dudt, S. (2012). From Seoul to Bonn: a journey through international and European music education policies. In C. Harrison & S. Hennessy (Eds.), *Listen Out: International Perspectives on Music Education* (pp. 126-137). London, United Kingdom: National Association of Music Educators.

Eder, G. (2001). Art. «Musikunterricht», In: Oesterreichisches Musiklexikon online, Zugriff: 10.2.2020. Recuperado de https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_M/Musikunterricht.xml

Esteve Faubel, J. M. (2019). Comparative Music Education. *Revista Española de Educación Comparada*, (34), 41-61. doi: [10.5944/reec.34.2019.24243](https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243)

European Commission (2007). *A European Agenda for Culture in a Globalising World*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 10 May. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF>

- European Commission (2018). *A New European Agenda for Culture*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 22 May. Recuperado de: https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission_communication_-_a_new_european_agenda_for_culture_2018.pdf
- European Music Council (2011). *Bonn Declaration*. Recuperado de: https://www.emc-imc.org/fileadmin/7_Cultural_Policy/Bonn_Declaration.pdf
- European Music Council (2018). *European Agenda for Music* (2nd edition). Recuperado de: <http://europeanagendaformusic.eu/wp-content/uploads/2018/07/European-Agenda-for-Music-2nd-edition.pdf>
- Eurydice (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. doi: [10.2797/34810](https://doi.org/10.2797/34810)
- Eurydice (2018). *The structure of the European education systems 2018/19: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: [10.2797/302115](https://doi.org/10.2797/302115)
- Evelein, F. (2011). Música pop y *world music* en la educación musical holandesa. El aprendizaje auténtico en la formación de maestros y en la educación secundaria (G. Sameal, Trad.). *Clang* (3), 54-64.
- Fernández de la Cuesta, I. (1983). *Historia de la música española: 1. Desde los orígenes hasta el «ars nova»*. Madrid, España: Alianza Música.
- Finney, J. (2016). *Music education in England, 1950-2010: the child-centred progressive tradition*. New York, USA: Routledge.
- Fiske, R. (1990). Music and Society. In H. D. Johnstone & R. Fiske (Eds.), *The Blackwell history of music in Britain: The eighteenth century* (Vol. 4, pp.3-27). United Kingdom: Blackwell.
- Fonseca Mora, M. C., Ávila López, J. y Gallego Segador, A. (2015) Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense de*

Investigación en Educación Musical - RECIEM, 12, 29-36. doi: [10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.46500](https://doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.46500)

Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical* (Tesis Doctoral). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario, Argentina.

Fulbrook, M. (2009). *Historia de Alemania*. Madrid, España: Ediciones Akal.

García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid, España: Dykinson.

García-Vélez, T. y Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 451-461. doi: [10.22550/REP75-3-2017-08](https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-08)

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica. (Obra original publicada en 1983)

Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British journal of music education*, 27(1), 21-33. doi: [10.1017/S0265051709990179](https://doi.org/10.1017/S0265051709990179)

Gómez Amat, C. (1984). *Historia de la música española: 5. Siglo XIX*. Madrid, España: Alianza Música.

González Gómez, S. y Motilla Salas, X. (2018). Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970. *Historia y Memoria de la Educación*, (8), 449-487. doi: [10.5944/hme.8.2018.19063](https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19063)

González-Martín, C., Pérez-Moreno, J., & Prat, M. (2016). Maths & Music in search of the lowest common multiple. *Μουσική Σε πρώτη Βαθμίδα [Music in First Grade]*, 16, 134-140.

Graf, M. (1945). *Legacy of a musical city: The story of Vienna*. New York: Philosophical Library.

Gray, C. (2009). *The history of music*. Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge.

- Greven, J. & Letschert, J. (2006). Kerndoelenboekje. *Publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Extraído de: <https://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl/user-files/uploads/2016/06/kerndoelenboekje.pdf>
- Gruhn, W. (2010). Germany: Educational goals, curricular structure, political principles. In G. Cox and R. Stevens (Eds.), *The origins and foundations of music education: cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling* (pp.45-60). London: Continuum International Publishing Group.
- Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A. y Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Haag, J. (1995). Music and Society in Austria: History Reflected. *Austrian History Yearbook*, 26, 189-206. doi: [10.1017/S0067237800004306](https://doi.org/10.1017/S0067237800004306)
- Haanstra, F. (2000). Dutch studies of the effects of arts education programs on school success. *Studies in Art education*, 42(1), 20-35.
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London, Great Britain: Music Education Council by the International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hamilton, T. J., Doai, J., Milne, A., Saisanas, V., Calilhanna, A., Hilton, C., Goldwater, M, & Cohn, R. (2018). Teaching mathematics with music: A pilot study. *Proceedings of 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 927-931). Wollongong, NSW, Australia: IEEE. doi: [10.1109/tale.2018.8615262](https://doi.org/10.1109/tale.2018.8615262)
- Hammerschmid, S. (2016). *Education in Austria 16/17* (Englisch). Bundesministerium für Bildung. Vienna. Recuperado de http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_engl.pdf
- Hartkamp, G. M. (2005). *Het muziekonderwijs in Nederland tijdens de 20e eeuw: «Vak h»* (Bachelor's thesis).

- Hartkamp, G. M. (2007). *Actuele ontwikkelingen rond het primair muziekonderwijs: 1857-2007 Na 150 jaar Muziek in het primair onderwijs het einde van het vak?* (Master's thesis).
- Herissone, R. (2013). *Musical Creativity in Restoration England*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Horsley, S. (2017). Curriculum as Policy: State-Level Music Curriculum Creation and Reform. In P. Schmidt & R. Colwell (Ed.), *Policy and the Political Life of Music Education*, 155-174. Oxford University Press.
- Howe, S. W. (1999). Austrian Music Textbooks in the Mason-McConathy Collection. *Journal of Historical Research in Music Education*, 21(1), 84-96.
- Jank, W. (2009). Moving in a field of conflicting forces: Problems of music education policy in Germany. *Arts Education Policy Review*, 110(4), 14-21. doi: [10.3200/AEPR.110.4.14-21](https://doi.org/10.3200/AEPR.110.4.14-21)
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55. doi: [10.7203/LEEME.14.9751](https://doi.org/10.7203/LEEME.14.9751)
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Revista de Investigación en la Escuela*, (58), 59-78. doi: [10.12795/IE.2006.i58.06](https://doi.org/10.12795/IE.2006.i58.06)
- Jover, G. y García Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 32-43. doi: [10.14201/eks20151613243](https://doi.org/10.14201/eks20151613243)
- Kertz-Welzel, A. (2004). The singing muse? Three centuries of music education in Germany. *Journal of Historical Research in Music Education*, 26(1), 8-27. doi: [10.1177/153660060402600104](https://doi.org/10.1177/153660060402600104)
- Kertz-Welzel, A. (2005). General music education in Germany today: A look at how popular music is engaging students. *General Music Today*, 18(2), 14-16. doi: [10.1177/10483713050180020104](https://doi.org/10.1177/10483713050180020104)
- Kertz-Welzel, A. (2008). Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American

- music education towards a new concept of international dialogue. *Music Education Research*, 10(4), 439-449. doi: [10.1080/14613800802547672](https://doi.org/10.1080/14613800802547672)
- Klein, R., & Lange, H. (1965). Contemporary Music in Austria. *The Musical Quarterly*, 51(1), 180-190.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163. doi: [10.1177/0255761407079951](https://doi.org/10.1177/0255761407079951)
- Kraftl, P. (2016). Moments of Withdrawal: Homeschooling Mothers' Experiences of Taking Their Children Out of Mainstream Education. In A. Cameron, J. Dickinson and N. Smith (Eds.), *Body/State* (pp.157-172). New York, USA: Routledge.
- La Grange, H. L. (2002). *Viena, una historia musical*. Barcelona, España: Paidós.
- Latham, A. (Ed.) (2002). *The Oxford companion to music*. Oxford University Press.
- Lehrplan der Volksschule (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.
- Lehrpläne - Neue Mittelschulen. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018.
- León Tello, F. J. y Sanz Sanz, M. M. V. (1972). *Introducción a la Historia de la música europea*. Valencia, España: Imprenta Nacher.
- Lepherd, L. (1993). Investigación Comparativa. En Kemp, A. E. Kemp (Ed.), *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* (pp. 19-30). Buenos Aires, Argentina: Collegium Musicum. (A. L. Frega y D. P. Graetzer, Trad.)
- Liern Carrión, V. (2011). Música y matemáticas en educación primaria. *Suma*, (66), 107-112.
- Lin SF. (2019). Discovering Young Children's Musical Creativity in Their Everyday Life. In Y. Tsubonou, AG. Tan & M. Oie (Eds) *Creativity in*

- Music Education. Creativity in the Twenty First Century* (pp. 59-72). Springer, Singapore. doi: [10.1007/978-981-13-2749-0_5](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_5)
- LODE, Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 4 de julio de 1985, n.º 159, pp. 21015-21022.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 4 de octubre de 1990, n.º 238, pp. 28927-28942.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 10 de diciembre de 2013, n.º 295, pp. 97858-97921.
- López García, N.J. y De Moya Martínez, M.V. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 171-186. doi: [10.5209/RECIEM.52409](https://doi.org/10.5209/RECIEM.52409)
- López Ortiz, J. A. (2007). Sobre la teoría musical. *Artes, La Revista*, 7, (13), 33-36.
- López-Calo, J. (1983). *Historia de la música española, 3. El siglo XVII*. Madrid, España: Alianza Música.
- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española 1939-2002. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (19), 13-34.
- Llamas Martínez, J. A. (2012). La Educación en España entre la Romanización y el Medievo. En O. Negrín Fajardo (Coord.), *Historia de la Educación Española* (pp.27-84). Madrid, España: UNED.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186. doi: [10.5539/ies.v5n3p178](https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178)
- Manzon M. (2014). Comparing Places. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (pp. 97-137). CERC Studies in Comparative Education, vol 19. Springer. doi: [10.1007/978-0-387-85784-8](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85784-8)

- Marco, T. (1983). *Historia de la música española: 6. Siglo XX*. Madrid, España: Alianza Música.
- Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad* (Y. Barja de Quiroga, Trad.). Madrid, España: Akal. (Trabajo original publicado en 1971).
- Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50.
- McCarthy, M. (2004). *Toward a global community: The International Society for Music Education 1953-2003*. Nedlands, Australia: ISME.
- McGuire, C. E., & Plank, S. E. (2011). *Historical Dictionary of English Music: Ca. 1400-1958*. United Kingdom: Scarecrow Press.
- Medina Medina, A. (2012). La formación del sistema educativo español. En O. Negrín Fajardo (Coord.), *Historia de la Educación Española* (pp.289-346). Madrid, España: UNED.
- Melton, J.H. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, Sec. I, de 1 de marzo de 2014, pp.19349-19420. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín oficial del Estado*, núm. 3, Sec. I, de 3 de enero de 2015, pp.169-546. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Ministerio del Interior y de Relaciones del Reino (2019). Constitución de los Países Bajos de 1815, actualizada el 21 de diciembre de 2018. Recuperada de: <https://www.government.nl/binaries/government/>

[documents/reports/2019/02/28/the-constitution-of-the-kingdom-of-the-netherlands/WEB_119406_Grondwet_Koninkrijk_SPAANS.pdf](#)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005a). *Schul- und Bildungsgesetze des Landes Nordrhein-Westfalen* (GV. NRW. S. 102). (Última modificación: 2 de julio de 2019, SGV. NRW. 223) Recuperado de: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#pgfld-1272059>

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005b). Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule - AO-GS) (13-11 Nr. 1.1). Vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2014 (SGV. NRW. 223). Recuperado de <https://bass.schul-welt.de/6181.htm>

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule*. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 16.7.08 - 511 - 6.03.12.02 - 4419. Recuperado de https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Sekundarstufe I - Gymnasium; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne für die Fächer Kunst, Musik, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre und Sport. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 11.05.2011 - 532 - 6.08.01.13 - 94565.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012a). Sekundarstufe I - Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne Kunst, Musik und Sport. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 10.10.2012 - 532 - 6.03.15.06-105207

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012b). Sekundarstufe I - Hauptschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne Arbeitslehre, Kunst, Musik, Sport und Textilgestaltung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 12.12.2012 - 532 - 6.03.15.06-105207.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012c). Sekundarstufe I - Realschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne Kunst, Musik, Sport und Textildesign RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 13.11.2012 - 532 - 6.03.15.06-105207.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). Sekundarstufe II - Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, Kunst, Musik und Sport. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 14. 8. 2013 - 532-6.03.15.06-110656.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a). Sekundarstufe I - Gymnasium; Richtlinien und Lehrpläne; 17 Kernlehrpläne für die Pflichtfächer. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 23.06.2019 - 526-6.03.13.02-143664.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019b). Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (VVzAPO-S I). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2019 (ABl. NRW. 08/19). Recuperado de: <https://bass.schul-welt.de/12691.htm>
- Ministry of Education (3rd August 1944). *Education Act 1944*. London: Her Majesty's Stationery Office. Available at: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/enacted/data.pdf>
- Mitch D. (2019). The Elementary Education Act of 1870: Landmark or Transition? In J. Westberg, L. Boser & I. Brühwiler (Eds.), *School Acts and the Rise of Mass Schooling* (pp.301-324). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. doi: [10.1007/978-3-030-13570-6_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6_13)
- Morales, A. (2017). Presentación: La educación musical, una mirada del pasado al futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 389-398.
- Muñiz Velázquez, J. A. (1998). La música en el sistema propagandístico franquista. *Historia y Comunicación Social*, (3), 343-363.

- Negrín-Fajardo, O. y Vergara-Ciordia, J. (2014). *Historia de la educación: de la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Madrid, España: Dykinson.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Parliament of the United Kingdom (24th July 2002). *Education Act 2002* (Chapter 32). London: Her Majesty's Stationery Office and Queen's Printer of Acts of Parliament. Available at: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/pdfs/ukpga_20020032_en.pdf
- Pastor Arnau, J., Bermell Corral, M. A. y González Such, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (54), 199-222.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 109-127. doi: [10.5209/RECIEM.54814](https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814)
- Pérez Aldeguer, S. y Leganés Lavall, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143.
- Pérez Gutiérrez, M. (1981). *El universo de la música*. España: Musicalis S.A.
- Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 77-94.
- Pérez-Colodrero, C. y García-Gil, D. (2016). La educación Musical en la escolaridad obligatoria durante el Franquismo. Un estudio a través de la legislación (1936-1982). *Revista Música Hodie*, 16(1), 86-100. doi: [10.5216/mh.v16i1.43056](https://doi.org/10.5216/mh.v16i1.43056)

- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London and New York: Bloomsbury.
- Pujol, E. (1950). Significación de Joan Carlos Amat (1572-1642) en la historia de la guitarra. *Anuario musical*, 5, 125-146.
- Rainbow, B. (1986). The rise of popular music education in nineteenth-century England. *Victorian Studies*, 30(1), 25-49.
- Ramos Altamira, I. (2013). *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Rasch, R. A. (1972). Some mid-seventeenth century Dutch collections of instrumental ensemble music. *Tijdschrift van de vereniging voor Nederlandse muziekgeschiedenis*, (3), 160-200. doi: [10.2307/938570](https://doi.org/10.2307/938570)
- Rijksoverheid (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw*. Geldend van 01-12-2012. Recuperado de <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>
- Ringer, A. L. (1955). Willem Pijper and the «Netherlands School» of the 20th Century. *The Musical Quarterly*, 41(4), 427-445.
- Rosado-Castellano, M. F., Cáceres-Muñoz, J. y Martín-Sánchez, M. Á. (2018). El sistema educativo español desde la perspectiva autonómica. Un estudio histórico y comparado. *Aula de encuentro*, 20(1), 184-211. doi: [10.17561/ae.v20i1.8](https://doi.org/10.17561/ae.v20i1.8)
- Rousseau, J. J. (2007). *Escritos sobre música* (A. Ferrer y M. Hamerlinck, Introducción, traducción y notas). València, España: Universitat de València. (Col·leció Estètica & crítica, Vol. 23).
- Rubinoff, K. R. (2013). ORCHESTRATING THE EARLY MUSIC REVIVAL: The Dutch baroque orchestras and the mediation of commodification and counterculture. *Tijdschrift van de Koninklijke Vereniging voor Nederlandse Muziekgeschiedenis*, 63(1/2), 169-188.
- Rubio, S. (1983). *Historia de la música española: 2. Desde el «ars nova» hasta 1600*. Madrid, España: Alianza Música.

- Ruiz, G., & García Álvarez, A. (2016). Music education at hospital schools in Spain and Sweden: Paths between governing and knowledge. *European Education*, 48(4), 258-273. doi: [10.1080/10564934.2016.1239297](https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1239297)
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 1(5), 1-16.
- Rusinek, G. y Sarfson, S. (2010). Spain: A journey from a nominal towards a universally implemented curriculum. In G. Cox and R. Stevens (Eds.), *The origins and foundations of music education: cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling* (pp. 91-105). London: Continuum International Publishing Group.
- Sánchez Domingo, R. (2013). El rito hispano-visigótico o mozárabe: del ordo tradicional al canon romano. En F. J. Campos y Fernández de Sevilla (Coord.) *Patrimonio inmaterial de la Cultura Cristiana* (pp. 215-236). San Lorenzo del Escorial, España: Ediciones Escorialenses.
- Sánchez, M., y Corral, F. J. (2010). Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de su formación musical. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 95-109.
- Sarget Ros, M. A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 117-132.
- Simmons, R. (2008). Raising the age of compulsory education in England: A NEET solution? *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 420-439. doi: [10.1111/j.1467-8527.2008.00417.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00417.x)
- Soriano Fuertes, M. (1855). *Historia de la música española: desde la venida de los fenicios hasta el año de 1850* (Tomo Primero). Madrid y Barcelona.
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on music and music education: Lessons from ancient Greece. *International Journal of Music Education*, (1), 3-16. doi: [10.1177/025576140203900102](https://doi.org/10.1177/025576140203900102)

- Steege, J. (1994). La Educación musical en Holanda. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 7(18), 61-70.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 45-57.
- Taylor, C. (2008). «Both Sides, Now»: Balancing the Extrinsic and Intrinsic Benefits of Music in Music Advocacy. *The Canadian Music Educator*, 49(3), 36-38.
- Temperley, N. (Ed.). (1981). *The Blackwell history of music in Britain: The Romantic Age, 1800-1914* (Vol. 5). United Kingdom: Athlone Press.
- Trinick, R., Ledger, G., Major, K., & Perger, P. (2016). More than counting beats: Connecting music and mathematics in the primary classroom. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 17(3), 1-18.
- Unesco (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Recuperado de <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf>
- Unesco (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* (6-9 de marzo). Lisboa, Portugal.
- Unesco (2010). Informe final del Profesor Larry O'Farrell (Relator general de la Conferencia). En *Sesión de clausura de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística* (28 de mayo). Seúl, República de Korea.
- Unesco (2015). *Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Valles del Pozo, M. J. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para la reflexión. *Neuma: Revista de música y docencia musical*, 2(2), 218-232.
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung

- der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl. II - Ausgegeben am 8. Juli 2004 - Nr. 277.
- Verfassungsgesetz vom 13. Dezember 1945, womit verfassungsrechtliche Anordnungen aus Anlaß des Zusammentrittes des Nationalrates und der Landtage getroffen werden (2. V-ÜG, 2. Verfassungs - Überleitungsgesetz 1945). StGBI. 232/1945.
- Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen Vom 28.06.1950 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 4.1950,28, S. 127 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 11.04.2019 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 73.2919,9, S. 202)
- Wieneke, J. (September 2019). Music education in Austria - between heritage and progression. Conference about Pedagogies in Music Education. Centre for the Study of Practice and Culture in Education. Birmingham City University, United Kingdom.
- Wouters, J. (1965). Dutch music in the 20th century. *The Musical Quarterly*, 51(1), 97-110.
- WPO, *Wet op het primair onderwijs* (25 mei 2018). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Staatsblad 2018, 156. Recuperado de <https://www.onderwijsconsument.nl/onderwijswetten/>
- WVO, *Wet op het voortgezet onderwijs* (25 mei 2018). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Staatsblad 2018, 156. Recuperado de <https://www.onderwijsconsument.nl/onderwijswetten/>
- Young, M. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 19-46). London: Collier Macmillan.
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837. doi: [10.1080/00220272.2015.1101493](https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101493)
- Yus Ramos, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*, (Vol.1.). Madrid, España: Desclée.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I: Alemania (NRW)

En este Anexo se recogen los cálculos realizados para obtener la ponderación de contenidos de acuerdo con el número de horas que se le asigna a la asignatura de música en cada curso y etapa de la educación obligatoria. En este sentido, encontramos la Tabla 44 para la educación primaria, las Tablas 45 a 49 para la *Sekundarstufe I* y la Tabla 50 para la *Sekundarstufe II*.

Tabla 44

Cálculos Figura 5. Ponderación de contenidos en la educación primaria en NRW

Contenidos	1.º y 2.º curso	3.º y 4.º curso	Ponderación 1.º y 2.º (x2h. x19) 3.º y 4.º (x4h.x16)
Deleite Musical	5	7	638
Teoría Musical	2	2	204
Destrezas Musicales	22	23	2308
Contextos Musicales y Culturales	9	12	1110
Análisis Musical	3	5	434
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	3	3	306
Danza y Movimiento	4	5	472
Total	48	57	mcm (48, 57) = 912

Tabla 45*Cálculos Figura 6. Ponderación de contenidos en la Hauptschule de NRW*

Contenidos	5.º y 6.º curso	7.º y 8.º curso	9.º y 10.º curso	Ponderado
				5.º y 6.º (x2h. x2cursos x 184) + 7.º y 8.º (x1h. x2cursos x115) + 9.º y 10.º (x1h. x2cursos x 120)
Deleite Musical	8	13	9	11038
Teoría Musical		2	1	700
Destrezas Musicales	6	9	7	8166
Contextos Musicales y Culturales	4	9	13	8134
Análisis Musical	10	12	14	13480
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical				
Danza y Movimiento	2	3	2	2642
Total	30	48	46	mcm (30, 48, 46) = 5520

Tabla 46*Cálculos Figura 7. Ponderación de contenidos de la Gesamtschule y la Realschule*

Contenidos	5.º y 6.º curso	7.º - 10.º curso	Ponderado
			5.º y 6.º (x2h x2cursos x65) + 7.º-10.º (x1h x 4 cursos x32)
Deleite Musical	8	17	4256
Teoría Musical	2		520
Destrezas Musicales	6	12	3096
Contextos Musicales y Culturales	4	18	3344
Análisis Musical	10	14	4392
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical			
Danza y Movimiento	2	4	1032
Total	32	65	mcm (32, 65) = 2080

Tabla 47*Cálculos Figura 8. Ponderación de contenidos del Gymnasium (G8)*

Contenidos	5.º y 6.º curso	7.º y 9.º curso	Ponderado
			5.º y 6.º (x2 h x2 cursos x11) 7.º - 10.º (x1 h x3 cursos x10)
Deleite Musical	10	11	770
Teoría Musical			
Destrezas Musicales	6	6	444
Contextos Musicales y Culturales	5	7	430
Análisis Musical	8	8	592
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical			
Danza y Movimiento	1	1	74
Total	30	33	mcm (30, 33) = 330

Tabla 48*Cálculos Figura 9. Ponderación de contenidos del Gymnasium (G9)*

Contenidos	5.º y 6.º curso	7.º - 10.º curso	Ponderado
			5.º y 6.º (x1,75h x2 cursos x85) + 7.º-10.º (x1,25 h x4 cursos x58)
Deleite Musical	7	19	7592,5
Teoría Musical			
Destrezas Musicales	7	9	4692,5
Contextos Musicales y Culturales	21	30	14947,5
Análisis Musical	14	23	10835
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	3	4	2052,5
Danza y Movimiento	6		1785
Total	58	85	mcm (58, 85) = 4930

Tabla 49

Porcentajes y medias de los contenidos de la Sekundarstufe I de Alemania (NRW)

Contenidos	Hauptschule	Gesamtschule - Realschule	Gymnasium (G8)	Gymnasium (G9)	Media Sekundarstufe I (sin G8)	Media Sekundarstufe I
Deleite Musical	25%	26%	33%	18%	23,75%	25,60%
Teoría Musical	2%	3%	0%	0%	2,00%	1,60%
Destrezas Musicales	18%	19%	19%	11%	16,75%	17,20%
Contextos Musicales y Culturales	18%	20%	19%	36%	23,50%	22,60%
Análisis Musical	31%	26%	26%	26%	27,25%	27,00%
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	0%	0%	0%	5%	1,25%	1,00%
Danza y Movimiento	6%	6%	3%	4%	5,50%	5,00%

Tabla 50

Cálculos Figura 11. Ponderación de contenidos del Gymnasiale Oberstufe (NRW)

Contenidos	Eph.	Q1	Q2	Ponderado Eph. (x3h x170) + Q1 (x5h x119) + Q2 (x5h x105)
Deleite Musical	16	24	28	37140
Teoría Musical				
Destrezas Musicales	9	11	12	17435
Contextos Musicales y Culturales	9	19	23	27970
Análisis Musical	8	6	5	10275
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical				
Danza y Movimiento				
Total	42	60	68	mcm (42, 60, 58) = 7140

Anexo II: Austria

Los cálculos realizados en el presente anexo solo necesitan una tabla para la educación primaria y otra para la educación secundaria. Mientras que, para la educación primaria, únicamente, ha sido necesario realizar una suma, para la secundaria los cálculos han sido más complejos. Esto hecho se debe a que esta etapa está conformada por tres ciclos.

Tabla 51

Cálculos Figura 13. Suma de contenidos en la educación primaria de Austria

Contenidos	1.º y 2.º curso	3.º y 4.º curso	Suma de contenidos
Deleite Musical	6	4	10
Teoría Musical	2	2	4
Destrezas Musicales	9	8	17
Contextos Musicales y Culturales	8	9	17
Análisis Musical	5	6	11
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	2	3	5
Danza y Movimiento	5	5	10
Total	37	37	

Nota. Para esta ponderación se realiza una suma simple de contenidos puesto que los contenidos de 1.º y 2.º suman lo mismo que los de 3.º y 4.º.

Tabla 52

Cálculos Figura 11. Ponderación de contenidos de la educación secundaria obligatoria de Austria

Contenidos	1.º y 2.º curso	3.º y 4.º curso	5.º curso	Ponderado
				1.º y 2.º (x2 h. x2 cursos x63) 3.º y 4.º (x1 h. x2 cursos x90) y 5.º (x1,5 h. x35)
Deleite Musical	2	1	3	841,5
Teoría Musical	2	0	3	661,5
Destrezas Musicales	5	3	9	2272,5
Contextos Musicales y Culturales	5	5	10	2685
Análisis Musical	3	1	6	1251
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	1	2	3	769,5
Danza y Movimiento	2	2	2	969
Total	20	14	36	mcm (20, 14, 36) = 1260

Anexo III: Países Bajos

De las dos tablas que se adjuntan en el presente anexo conviene resaltar la número 53. Esta pondera los diferentes contenidos del TULE con los tres *Kerndoel* (objetivos) determinados por la legislación educativa. La Tabla 54 simplemente muestra el recuento de los contenidos obtenidos en la segunda fase de la educación secundaria.

Tabla 53

Cálculos Figura 16. Ponderación de contenidos de la educación primaria en los Países Bajos

Contenidos	Kerndoel 54	Kerndoel 55	Kerndoel 56	Ponderado cada Kerndoel con el mismo valor (K1*913 + K2*5644 + K3*1496)
Deleite Musical	23	19	22	161147
Teoría Musical	9			8217
Destrezas Musicales	59	3	13	90247
Contextos Musicales y Culturales	26		25	61138
Análisis Musical	4		9	17116
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical			3	4488
Danza y Movimiento	15		11	30151
Total	136	22	83	mcm (136, 22, 83) = 124168

Tabla 54

Cálculos Figura 17. Suma de contenidos de la educación secundaria en los Países Bajos

Contenidos	1.º Fase VMO, HAVO y VMBO	2.ª Fase VWO y HAVO	Suma de contenidos
Deleite Musical	-	2	2
Teoría Musical	-		
Destrezas Musicales	-	6	6
Contextos Musicales y Culturales	-	3	3
Análisis Musical	-	6	6
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	-		
Danza y Movimiento	-		

Anexo IV: Reino Unido (ENG)

En el presente anexo se adjuntan dos tablas. La primera –la Tabla 55– corresponde con los cálculos realizados para obtener la ponderación de contenidos de la educación primaria en Inglaterra, y la segunda –la Tabla 56– con los de la primera fase de la educación secundaria.

Tabla 55

Cálculos Figura 19. Ponderación de contenidos en la educación primaria de Inglaterra

Contenidos	Key Stage 1	Key Stage 2	Ponderación $KS1*2\text{cursos}*(40/5) +$ $KS2*4\text{cursos}*(40/8)$
Deleite Musical	2	1	52
Teoría Musical		1	20
Destrezas Musicales	3	3	108
Contextos Musicales y Culturales		2	40
Análisis Musical		1	20
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical			
Danza y Movimiento			
Total	5	8	mcm (5, 8) = 40

Tabla 56

Cálculos Figura 20. Suma de contenidos en la educación secundaria de Inglaterra

Contenidos	Key Stage 3	Key Stage 4	Suma de contenidos
Deleite Musical	1	-	1
Teoría Musical	2	-	2
Destrezas Musicales	3	-	3
Contextos Musicales y Culturales	4	-	4
Análisis Musical	3	-	3
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical		-	
Danza y Movimiento		-	

Anexo V: España

La suma de contenidos correspondiente a la Educación Primaria –Tabla 57– es muy sencilla puesto que el currículo Estatal español no divide los contenidos por cursos, sino que los determina para la etapa completa. Para la Educación Secundaria Obligatoria –Tabla 58– los cálculos son más complejos, puesto que ambos ciclos no disponen ni del mismo número cursos ni de contenidos.

Tabla 57

Cálculos Figura 22. Suma de contenidos en la Educación Primaria de España

Contenidos	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Suma de contenidos
Deleite Musical	2			2
Teoría Musical	2	1		3
Destrezas Musicales	1	6		7
Contextos Musicales y Culturales	3	4		7
Análisis Musical	3	3	1	7
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical		3		3
Danza y Movimiento			5	5

Tabla 58

Cálculos Figura 23. Suma de contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria de España

Contenidos	1 ^{er} Ciclo (3 cursos)	2.º Ciclo (1 curso)	Ponderación 1er Ciclo (x3 cursos x11) + 2.º ciclo (x21)
Deleite Musical	13	8	597
Teoría Musical	8		264
Destrezas Musicales	17	6	687
Contextos Musicales y Culturales	22	15	1041
Análisis Musical	18	6	720
Tecnologías aplicadas a la Educación Musical	2	8	234
Danza y Movimiento	4	1	153
Total	84	44	mcm (84, 44) = 924

