



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

2022

TESIS DOCTORAL

MAR ALEIXANDRE BADENES

LA MÚSICA TRADICIONAL VALENCIANA EN LA COMARCA DE LA RIBERA:
ANÁLISIS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, SOCIAL Y CULTURAL Y DISEÑO E
IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

Dirigida por:
Dra. Ana María Botella Nicolás
Dr. José Salvador Blasco Magraner

Presentada por:
Mar Aleixandre Badenes



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques

VALÈNCIA

SEPTIEMBRE
2022

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



LA MÚSICA TRADICIONAL VALENCIANA EN LA COMARCA DE LA RIBERA:
ANÁLISIS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, SOCIAL Y CULTURAL Y DISEÑO E
IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

MAR ALEIXANDRE BADENES

DIRIGIDA POR:

DRA. ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS

DR. JOSÉ SALVADOR BLASCO MAGRANER

VALÈNCIA, SEPTIEMBRE 2022

Dibujo de la portada: Elisa Talens

Als meus *uelos*,
que són la meua vida
i el tresor més preat que tinc:
el camí serà per vosaltres.

Agraïments

*Estimat lector, les coses impossibles no existeixen, tan sols són simples
improbabilitats. Esforça't, supera't; volar és possible, tot és qüestió de
proposar-s'ho. Que no et lleven les ganes de ser vent,
perquè la lluita amb u mateixa, no s'acaba fins que es guanya.
Fes el teu somni invencible, i de l'impossible, tota una realitat palpable.
Recorda, pots arribar tan lluny com imagines,
pots tocar el cel si t'ho proposes.*

En primer lloc, voldria agrair a tots els lectors la dedicació i l'interés per aquesta Tesi Doctoral, com també m'agradaria donar les gràcies a tots aquells que han caminat juntament amb mi per aquest sender i que m'han guiat, d'una forma o d'altra en aquest emocionant viatge. A tots els docents que he tingut al llarg de la meua vida acadèmica per contribuir amablement en el meu aprenentatge i desenvolupament com a persona i ciutadana d'aquesta societat. Al meu poble, Albalat de la Ribera, allà on la vida és més vida.

Gràcies als companys docents dels col·legis objecte d'estudi per l'entrega desinteressada. Ha sigut vital. A totes les persones que treballen a les biblioteques on he assistit per a la recerca d'informació; a les persones que he visitat a les seues llars per tal de parlar-hi d'un poc de música, de les formes de viure i de ser dels valencians. A les entitats musicals i resta d'organitzacions. A tots vosaltres, gràcies per donar-me sempre l'alé necessari per a tirar endavant, per obrir-me les portes de les vostres cases de bat a bat, per la vostra actitud atenta i carismàtica, i per contagiar-me un esperit emprenedor i d'implicació amb allò més nostre.

Als meus pares Octavio i Maria Amparo, al meu germà Aitor, i a tota la meua família en general, que ha sigut el pilar més sòlid i infal·lible que he tingut des d'aquell 6 de gener del 1993, dia en què vaig obrir per primera vegada els meus petits ulls i vaig començar a apreciar, valorar i respectar tot allò que m'envoltava. Sempre han vetlat per la meua educació i per la meua persona; a ells els dec el meu afany de superació, gran part del que sé i tot el que soc. Gràcies per regalar-me diàriament tot l'amor que us cap al cor i per ensenyar-me a estimar les nostres arrels.

A José Salvador Blasco Magraner, per la dedicació i el suport que ha brindat en tot el procés de tutorització i el rigorós seguiment que ha realitzat per a l'elaboració d'aquesta Tesi, sempre amb una actitud atenta i de respecte cap als meus plantejaments, tot proporcionant suggeriments i millorant els arguments i les bases dels meus escrits inicials.

Al meu germanet en clau de sol Josep Sala Sánchez, pilar fonamental i imprescindible en la meua vida. Ell és font inesgotable de somriures i el meu millor company d'aventures. A les meues noies estimades, la Neus Miró Prat i la Paqui Martínez Maya, per ser unes persones excepcionals i cabdals per a mi. Gràcies per compartir la vostra magnífica essència, impregnar-me del vostre preciós esperit i ser tan boniques de cor. Per estar i acompanyar-me amb tant d'encant i tendresa. A l'Arnauet, per omplir-me de vida amb les seues enlluernadores rialles i els seus divertits jocs, i al Jordi, per ser una persona altament extraordinària i meravellosa.

A Javier Castellà Beltrán, Lucía Yuste Díaz, Noelia Martínez Hervás i Pilar Arbós Aixalà per ensenyar-me que cal aprendre de qualsevol situació, armar-se de valor, refer-se, estimar-se, cuidar-se i seguir sempre endavant. Per ser salvavides i tot un reflex d'una excel·lent professionalitat i qualitat humana. Sempre us guardaré a un lloc privilegiat del meu cor.

Un últim agraïment amb menció especial i la mà en el cor per a Ana María Botella Nicolás, la meua mare acadèmica, per ser tan infinita i qui amb les seues cosetes ha omplert de vida i encís aquesta Felicitat Doctoral. Tants missatges simultanis d'anada i tornada desbordant somriures, dolçor, màgia, saviesa i glamur que m'han engalanat l'ànima. Gràcies a ella, tot ha sigut molt fàcil, còmode i apassionat. Ha cuidat cada detall i ha sabut estar d'una forma insòlita. Acollidora, com la més càlida de les abraçades. El seu vol és elegant, ple de grandesa personal i professional. Única, especial i original, d'edició limitada, com *Copito* ho va ser per al món. Ella és l'octava meravella, i la seua complicitat el millor dels regals.

A totes i a tots: moltes gràcies.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	17
1. Consideraciones acerca de la elección del tema	19
2. Preguntas de investigación y objetivos	22
3. Metodología	24
4. Estructura de la investigación	25
5. Estado de la cuestión	28
II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	45
1. Música: perspectiva diacrónica y pedagógica	47
1.1. El folclore en el ámbito educativo	55
1.2. La figura del especialista de música a lo largo de la historia	65
1.3. Pedagogías y trabajos específicos musicales del siglo XX	68
2. La música tradicional valenciana	78
2.1. Las figuras de los folcloristas, de los etnomusicólogos y la historia del folclore musical	82
2.2. Etapas históricas de la música tradicional	87
2.3. El canto del pueblo	103
2.3.1. Los repertorios tradicionales y los cancioneros	107
2.4. Los géneros del folclore musical valenciano	127
2.4.1. Géneros vocales	128
2.4.2. Géneros instrumentales	141
3. Historia del marco legal y formativo de la música en las enseñanzas primarias y universitarias	146
3.1. La Educación Musical en la Antigüedad	146

3.2.	El camino hacia el sistema educativo en el siglo XIX	150
3.2.1.	La enseñanza en la escuela primaria	155
3.2.2.	La enseñanza superior y universitaria	157
3.3.	Principios del siglo XX y II República	163
3.3.1.	La enseñanza en la escuela primaria	165
3.3.2.	La enseñanza superior y universitaria	167
3.4.	La Guerra Civil y la dictadura franquista	173
3.4.1.	La enseñanza en la escuela primaria	177
3.4.2.	La enseñanza superior y universitaria	182
3.5.	Transición española y periodo democrático	186
3.5.1.	La enseñanza en la escuela primaria	194
3.5.2.	La enseñanza superior y universitaria	212
III.	MARCO EMPÍRICO–METODOLÓGICO	225
1.	Objetivos e hipótesis	228
2.	Tipo y diseño de la investigación	229
3.	Poblaciones y muestras	236
4.	Cronograma de la investigación	237
IV.	ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA REALIDAD DE LA MÚSICA TRADICIONAL EN EL AULA DE PRIMARIA	239
1.	Estudio con el profesorado	241
1.1.	Metodología y diseño del estudio	242
1.2.	Población y muestra	244
1.3.	Instrumento de recogida de datos	246
1.4.	Análisis de los datos y resultados	249
1.4.1.	Análisis univariante	250
1.4.1.1.	Caracterización de la muestra	251

1.4.1.2. Material didáctico _____	258
1.4.1.3. Metodología y temporización _____	265
1.4.1.4. Información sobre el municipio: asociaciones y actividades ____	269
1.4.1.5. Valoración personal de la actualidad del folclore musical valenciano _____	275
1.4.2. Análisis bivariante _____	280
2. Libros de texto _____	301
2.1. Metodología y diseño del estudio_____	302
2.2. Población y muestra _____	303
2.3. Instrumentos de recogida de datos_____	305
2.4. Análisis de los datos y resultados _____	306
2.4.1. Fa Sol _____	307
2.4.2. Cuaderno de actividades musicales _____	316
2.4.3. Aprender es crecer _____	325
2.4.4. Pieza a pieza _____	335
2.4.5. Andantino _____	345
2.4.6. Música Educación Primaria _____	355
2.4.7. Método de flauta _____	364
2.4.8. Savia para música _____	367
2.4.9. Solfa _____	379
2.4.10. Música primaria _____	391
2.4.11. Vivace _____	401
2.4.12. Siente la música _____	411
2.4.13. Descubre la música _____	421
2.4.14. Pizzicato _____	430
2.4.15. Música _____	441
2.4.16. Acordes _____	452
2.4.17. Música cuaderno de actividades _____	463
2.4.18. Preludio _____	473
2.4.19. Siringa _____	484
2.4.20. Andante _____	491
2.4.21. Zoom _____	504
2.4.22. La música y yo _____	518

3. Secuencia didáctica	528
3.1. Introducción	529
3.2. Objetivos didácticos	530
3.3. Metodología	535
3.4. Temporización	538
3.5. Actividades, recursos y materiales de enseñanza y aprendizaje	543
3.6. Instrumentos de recogida y registro de datos	549
3.7. Análisis y resultados	552
3.7.1. Características generales	552
3.7.2. Descubrimos el mundo del folclore valenciano	554
3.7.3. ¡Manos a la obra, folcloristas!	557
3.7.4. ¡A bailar, folcloristas!	564
3.7.5. ¡A cantar, folcloristas!	567
3.7.6. Reflexiones finales	569
V. RESULTADOS	573
1. Estudio con el profesorado	575
2. Libros de texto	579
3. Secuencia didáctica	581
VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	585
VII. REFERENCIAS	603
1. Fuentes documentales	605
2. Legislación	641
3. Libros de texto	658
VIII. ANEXOS	663

ÍNDICE DE TABLAS

Relación entre los acordes utilizados en el cant d'estil y el cifrado catalanovalenciano _____	86
Cronograma seguido para la construcción de la Tesis: fases, actividades y temporización _____	237
Cuadro resumen de los centros educativos pertenecientes al universo de la investigación _____	246
Cuadro resumen de la estructura seguida en el Cuestionario para conocer las actividades docentes y locales en relación con el folclore musical valenciano y la aplicación didáctica en la etapa de la Educación Primaria _____	247
Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Qué tipo de soporte utilizas para confeccionar tus clases? y ¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional? _____	284
Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Qué tipo de soporte utilizas para confeccionar tus clases? y ¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional? _____	286
Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas? _____	288
Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y ¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana? _____	290

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas? y ¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana? _____	292
Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y ¿En qué grado consideras importante la introducción del folclore musical valenciano en el entramado educativo? _____	294
Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y ¿En qué grado piensas que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar la tradición musical valenciana? _____	296
Tabla de medias y test de ANOVA: Edad y ¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional? _____	298
Tabla de medias y test de ANOVA: Edad y ¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional? _____	300
Cuadro resumen de las editoriales que publican libros de texto para el nivel de sexto de primaria y con adecuaciones curriculares para el País Valenciano _____	304
Cuadro resumen del sistema de categorías establecido para el análisis de contenido de los libros de texto _____	306
Cuadro resumen de los contenidos e indicadores de logro a los que responde la secuencia didáctica implementada _____	531
Cuadro resumen de los bloques de actividades llevados a cabo en la secuencia didáctica implementada _____	538

Cronología planificada del mes de enero para la implementación de la secuencia didáctica _____	540
Cronología planificada del mes de febrero para la implementación de la secuencia didáctica _____	541
Cronología planificada del mes de marzo para la implementación de la secuencia didáctica _____	542
Pormenorización de las actividades planteadas para la implementación de la secuencia didáctica _____	545

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1. Esquema de los géneros de la música que se explican en el punto 2 y de las disciplinas que los estudian _____	87
Gráfico 1. Indica el sexo _____	251
Gráfico 2. ¿Qué año naciste? _____	252
Gráfico 3. Años de docencia en la especialidad _____	253
Gráfico 4. ¿Cuál es tu formación musical? _____	254
Gráfico 5. ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? _____	255
Gráfico 6. A lo largo de tu trayectoria de estudiante, ¿en qué grado los profesores utilizaron la música tradicional y folclórica? _____	256
Gráfico 7. ¿Qué tipo de soporte utilizas para confeccionar tus clases? En caso de utilizar los libros de texto de editorial: ¿Qué editorial utilizas? ¿La editorial trabaja aspectos relacionados con el folclore musical valenciano? ¿Cuáles? _____	258
Gráfico 8. ¿Trabajas otros aspectos relacionados con el folclore musical valenciano aparte de los que aparecen en el libro de texto? ¿Cuáles? _____	259
Gráfico 9. ¿Utilizas algún material como CD o internet para trabajar el folclore musical valenciano? ¿Es fácil encontrar audios de calidad o información? _____	261
Gráfico 10. En caso de utilizar el material propio: ¿Utilizas la música tradicional y folclórica valenciana en tus clases? Marca en qué grado _____	262
Gráfico 11. En caso afirmativo, ¿podrías decir qué aspectos y géneros trabajas? _____	263

- Gráfico 12. En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿qué materiales y recursos utilizas para hacerlo posible? _____ 264
- Gráfico 13. En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas? _____ 265
- Gráfico 14. ¿Qué metodología utilizas? _____ 266
- Gráfico 15. ¿Qué consideras que tendría que terminar sabiendo hacer el alumnado sobre el folclore musical valenciano? _____ 267
- Gráfico 16. ¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana? _____ 268
- Gráfico 17. El municipio al cual pertenece el centro donde te adscribes como docente de música, ¿en qué grado organiza actos y actividades relacionadas con el folclore musical? _____ 269
- Gráfico 18. En el caso que se organicen actividades y actos, ¿cuáles? _____ 270
- Gráfico 19. En el municipio al cual pertenece el centro donde te adscribes como docente de música, ¿existen asociaciones o entidades relacionadas con la música tradicional y folclórica valenciana? ¿Cuáles? _____ 271
- Gráfico 20. ¿Hay algún vínculo entre la escuela y el ayuntamiento u otras entidades para incentivar la participación del alumnado en los actos y las actividades planteadas? ¿Con qué organismo? _____ 273
- Gráfico 21. ¿En qué grado piensas que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar la tradición musical valenciana? _____ 274
- Gráfico 22. ¿En qué grado consideras importante la introducción del folclore musical valenciano en el entramado educativo? _____ 275

Gráfico 23. ¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza–aprendizaje del estilo tradicional?	276
Gráfico 24. ¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza–aprendizaje del estilo tradicional?	277
Gráfico 25. ¿En qué grado consideras importante la formación docente permanente relacionada con el folclore musical valenciano?	278
Gráfico 26. ¿Has observado influencia del folclore musical en los medios de comunicación actuales, como la televisión o la radio, entre otros? ¿Cuáles?	279
Gráfico 27. Edad y Años de docencia en la especialidad	281
Gráfico 28. Resultados del bloque ¡Manos a la obra, folcloristas!	564
Gráfico 29. Resultados del bloque ¡A bailar, folcloristas!	566
Gráfico 30. Resultados del bloque ¡A cantar, folcloristas!	569
Gráfico 31. Resultados del KPSI final	571

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral versa sobre el uso y la aplicación de la música tradicional y folclórica valenciana en el ámbito educativo. Para entender la investigación llevada a cabo es conveniente conocer con determinación las consideraciones acerca de la elección del tema, las preguntas que han guiado el estudio y los objetivos perseguidos, la estructura general de la investigación, así como también el estado de la cuestión que precede a este trabajo.

1. Consideraciones acerca de la elección del tema

Es necesario desde un principio definir el estilo de música con el que se trabaja y, siguiendo a Reig (2006, 2010, 2011), la música popular es toda aquella que no pertenece a la música culta occidental. Dentro de esta amplia denominación se encuentran cuantiosos géneros musicales, pero se utilizan dos de ellos como objeto de estudio de la presente Tesis: el tradicional y el folclórico.

La música tradicional es la música popular de Occidente perteneciente a las clases bajas. Para que se vivencie es imprescindible la participación por parte de los sujetos que estén presentes y tiene un uso social, basado en cotidianidad de las personas. La música folclórica, por contra, ha perdido la funcionalidad. En otras palabras, es música que narra unas costumbres y unas tradiciones extintas debido a los cambios sociales, mientras que la música tradicional, hoy en día continúa adquiriendo la misma función que antaño.

La razón principal que ha estimulado el desarrollo de esta línea de investigación parte fundamentalmente de una motivación personal y familiar, puesto que es el estilo de música que me ha acompañado en cada una de las etapas de mi vida desde el momento que nací, gracias a mis cuatro grandes pilares: mis abuelos; y que también

supieron transmitirme amablemente mi madre, mi padre y mi hermano. Esta motivación ha sido clave y decisiva en mi vida hasta el punto de haberme llevado a dedicar una infinidad de tiempo y la consiguiente construcción de la Tesis que aquí se presenta.

Otra razón que se deriva de la anterior y de la propia condición laboral, profesional y, sobre todo, vocacional de ser maestra, es la ambición por indagar sobre el uso del folclore musical valenciano, así como de potenciar su vínculo en el ámbito formativo, fomentando así este estilo dentro del entramado educativo. El folclore musical valenciano es un patrimonio cultural de gran valor y que constituye un material rico, variado y digno ser utilizado en el entorno escolar y docente.

Desafortunadamente es un género musical poco estudiado y analizado en el campo de la educación, y coincidiendo con Reig (2011), la escuela es el lugar más idóneo para proyectar el crecimiento y la fijación del folclore en el ámbito institucional y académico, a fin de que consiga instaurarse en el proceso de enseñanza–aprendizaje de una forma óptima, eficiente, sistematizada y duradera. También debería ser una oportunidad para fortificar los lazos con la sociedad tradicional y potenciar así el conocimiento y salvaguardia del folclore musical del País Valenciano.

Además, el plan de estudios hace referencia al folclore y a través del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*¹, se deja entrever la importancia y la evidencia de la riqueza, la variedad y la diversidad que ofrece la música tradicional a la sociedad valenciana en general y al ser humano en particular.

El folclore musical surge por la necesidad de expresar los sentimientos y las emociones de forma improvisada, pero acorde al momento. Es la forma más natural que tiene el pueblo para comunicar y transmitir las ideas y los pensamientos individuales y colectivos. El estilo de música tradicional es dinámico, hecho que ha permitido que gran parte de éste haya ido adaptándose a las realidades emergentes y a las nuevas formas de vivir y convivir de la sociedad.

Es la música materna del ser, entendida como un lenguaje particular. Ha acompañado generación tras generación a las personas en sus diversos procesos vitales gracias a la transmisión oral y a la memoria y también ha ejercido como medio de protesta, de reivindicación y de empoderamiento (Badenes, 1992). La música tradicional constituye la forma más sencilla de la sociedad valenciana y está ligada a la vida cotidiana del pueblo (Seguí, 1990). La forma de ser, de vivir, de actuar, de obrar de los y las valencianas está condicionada por su

¹ Cabe señalar que, a los efectos de la presente Tesis, se ha considerado el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*, como el marco legal autonómico vigente debido a las fechas en las que se ha desarrollado la investigación presentada en estas páginas.

pasado, por las diferentes culturas y poblaciones que han convivido en el territorio y la herencia que éstos han dejado.

La música tradicional se ha mantenido activa en la sociedad valenciana hasta entrado el siglo XX, momento en el cual dicho estilo musical empieza a experimentar declives y desprestigios. Es a partir de los años 80 que hay un intento por impulsar el folclore valenciano. Actualmente, existe una preocupación por salvaguardar las tradiciones, tanto por parte de colectivos culturales como por las instituciones.

Con todo, es conveniente que este tesoro musical valenciano encuentre su espacio en la escuela de forma sistematizada, eficaz, eficiente y bien estructurada, siguiendo un orden didáctico lógico y completo que le permita ser apreciado y valorado, así como persistir a lo largo del tiempo, adaptándose a los diferentes contextos y medios de comunicación.

2. Preguntas de investigación y objetivos

Para llevar a cabo este estudio, se ha planteado una hipótesis inicial que gira en torno a que el folclore musical no se trabaja en las escuelas de Educación Primaria de una forma óptima, ya sea por la falta de formación permanente o por los pocos recursos existentes que faciliten su práctica en el ámbito educativo. También se considera que las editoriales actuales no le dan al estilo tradicional la importancia que debería tener, apareciendo y tratándose de una manera muy carente y exigua. Por este motivo se han fijado unos objetivos que guían el trabajo elaborado, y la consecución de éstos marca la finalidad de la investigación.

El propósito central de la investigación es:

- Realizar un estudio y un análisis de la práctica real que se hace de la música tradicional y folclórica en las escuelas de primaria, concretamente en la comarca de La Ribera.

En la misma medida, también se quiere examinar otros aspectos relacionados, tales como la formación recibida de los docentes, los recursos existentes y las instituciones y actos culturales que ayudan en la conservación y salvaguarda del estilo tradicional valenciano. Además, se pretende evidenciar el valor que integra, el beneficio que aporta y la utilidad que tiene este tipo de música a nivel educativo y de desarrollo personal, puesto que contribuye de una forma eficiente, eficaz, positiva y adecuada a la consecución de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación marcados por el currículo de Educación Primaria. Es decir, permite trabajar los aspectos básicos musicales marcados por el currículo escolar obligatorio, que todo alumno tiene el derecho y el deber de adquirir.

Para hacer posible este propósito, se desarrolla un conjunto de materiales, técnicas e instrumentos confeccionados e ideados expresamente para ejecutar la investigación. Es gracias a estos elementos que se permite analizar el contenido y, en definitiva, extraer conclusiones y responder con claridad tanto a los objetivos como a la hipótesis inicial.

Los cuatro estudios principales que se relacionan con los cuatro objetivos secundarios son los siguientes:

- Elaborar una fundamentación teórica pormenorizada en relación con el folclore musical, y más específicamente, el valenciano.

- Analizar la *praxis* educativa real en la comarca de La Ribera.
- Estudiar el tratamiento curricular de las editoriales que publican libros de texto para el País Valenciano.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica para llevarla al análisis.

3. Metodología

La investigación se articula en dos partes claramente diferenciadas. Una primera que constituye el marco teórico y referencial, necesario como soporte y base para los estudios posteriores. En la segunda, que hace referencia al marco empírico y metodológico, se emprende el estudio y el análisis de la realidad de la música tradicional en las escuelas de primaria de La Ribera.

La metodología utilizada en el marco teórico y referencial ha sido la revisión histórica basada en un método etnográfico y de investigación documental y bibliográfica. Éste se divide en tres grandes bloques, los cuales forman una sólida y fundamentada base teórica para las investigaciones, estudios y análisis que se realizan posteriormente.

En referencia a la segunda parte del proyecto de investigación, el marco empírico y metodológico, se detallan los objetivos fijados y la hipótesis de partida, se describe el tipo y el diseño de la investigación, se concretan las poblaciones y las muestras seleccionadas y, finalmente, se adjunta un cronograma del trabajo realizado que muestra de forma visual como ha ido evolucionando la puesta en práctica de cada una de las fases del estudio.

Ahondando más en lo que respecta al análisis de la realidad de la música tradicional en el aula de primaria, éste se divide en tres grandes investigaciones: el estudio con el profesorado de La Ribera a través de un cuestionario, el análisis de un compendio de libros de texto de editoriales que publican para el País Valenciano y, por último, la implementación de una secuencia didáctica diseñada *ad hoc* dirigida a los discentes de un centro educativo de la comarca objeto de estudio.

Para hacer posible el propósito, las dos primeras investigaciones se desarrollan siguiendo un enfoque de investigación mixto, donde se alterna y complementa la metodología cuantitativa con la cualitativa, fundamentadas en el pragmatismo y ejecutadas bajo un paradigma sociocrítico. En estos dos análisis se pormenoriza la metodología y el diseño del estudio, la población y la muestra seleccionadas y los instrumentos de recogida de datos.

Por lo que respecta a la unidad de programación, se hace uso de la metodología cualitativa y observacional con carácter participante basada en un modelo de investigación-acción. Así pues, se muestran los objetivos didácticos fijados, la metodología seguida, las actividades realizadas, los materiales y los recursos utilizados, la temporización y los instrumentos de recogida y registro de datos.

4. Estructura de la investigación

La presente Tesis Doctoral se organiza y estructura en torno a ocho capítulos adecuadamente definidos y delimitados. Acto seguido se presentan de forma lacónica todos ellos, para que sirvan al lector de pequeña ventana introductoria al contenido que se desarrolla secuencialmente en el presente trabajo.

El primer capítulo Introducción, describe de forma breve y concisa el despliegue del estudio. Se hace una exposición de la elección del tema, la música tradicional y folclórica en el ámbito educativo, se plantean las preguntas de investigación y los objetivos que rectoran la práctica, así como también se detalla la metodología de cada uno de los cometidos y la estructura general de la Tesis. Finalmente se presenta una revisión bibliográfica a modo de estado de la cuestión del tema abordado.

El segundo capítulo Marco teórico-referencial, se divide en tres grandes bloques. El punto primero, Música: perspectiva diacrónica y pedagógica, trata la relación del folclore en el ámbito educativo, así como la figura del especialista de música a lo largo de la historia y las pedagogías y trabajos específicos musicales del siglo XX. El punto segundo, La música tradicional valenciana, ahonda en las cuestiones etnomusicológicas, el tratamiento del folclore musical a lo largo de las etapas históricas, así como se exponen los repertorios tradicionales, los cancioneros y los géneros de la música objeto de estudio. Y en el punto tercero, Historia del marco legal y formativo de la música en las enseñanzas primarias y universitarias, se hace un recorrido a lo largo de la historia y de las leyes, destacando, comentando y contrastando las aportaciones de las ordenaciones oficiales en las enseñanzas primarias y universitarias que han regido en el Estado español.

El tercer capítulo Marco empírico-metodológico, parte de la base teórica anteriormente construida para emprender el estudio y el análisis de aquello que se quiere investigar y que se detalla en el capítulo siguiente. En esta parte se presentan los objetivos y la hipótesis inicial, el tipo y el diseño de la metodología utilizada para la investigación, las poblaciones y las muestras seleccionadas y,

finalmente, se incluye el cronograma de las fases seguidas para ejecutar el estudio.

El cuarto capítulo Estudio y análisis de la realidad de la música tradicional en el aula de primaria, presenta los tres grandes trabajos de investigación y de campo. Éstos inciden sobre el profesorado, para lo que se ha elaborado, enviado y vaciado un cuestionario dirigido a los docentes de Educación Musical de la comarca de La Ribera; los libros de texto, donde se ha analizado un importante compendio de manuales y materiales de diversas editoriales, y el alumnado, con el que se ha llevado a la práctica una unidad de programación, analizando el impacto y la repercusión de la música tradicional valenciana en el alumnado de sexto de la Educación Primaria del centro educativo seleccionado.

El quinto capítulo Resultados, da a conocer el análisis de los datos obtenidos en los tres estudios del capítulo cuarto y se interpretan, a su vez, las derivaciones extraídas a modo de discusión. Así pues, se precisan los resultados alcanzados en la encuesta realizada a los docentes de música, en el análisis de contenido de los libros de texto de las editoriales y en la implementación de la secuencia didáctica con el alumnado sujeto de estudio.

El sexto capítulo Conclusiones y prospectiva, presenta las conclusiones generales de la Tesis que responden a los objetivos iniciales marcados, los avances encontrados y derivados de esta investigación que aportan y edifican conocimiento, así como las recomendaciones para futuras investigaciones que se lleven a término en torno a la misma línea temática de la presente Tesis.

El séptimo capítulo Referencias, hace gala de forma ordenada y acorde con el estilo de la *American Psychological Association*, de un

conjunto de obras bibliográficas, intelectuales y académicas utilizadas y consultadas durante el engendramiento de este trabajo. Se hace una distinción entre los diferentes tipos de publicaciones que se han usado. Todas ellas han aportado fundamentados y contrastados argumentos que han acontecido en sólidos cimientos para el despliegue teórico y metodológico presentado.

El octavo capítulo Anexos, exhibe una serie de documentos que complementan el contenido de la Tesis, permitiendo así ahondar en aspectos puntuales y detallar de forma más precisa determinadas informaciones que se van desarrollando en el cuerpo del trabajo. Todos los anexos están debidamente indicados y referenciados a través de notas a pie de página.

5. Estado de la cuestión

La música tradicional y folclórica se ha transmitido generación tras generación a través de la oralidad cumpliendo un sinfín de funcionalidades, tanto sociales, festivas como religiosas. Coincidiendo con autores como Badenes (1992), Reig (2011) y Trescolí y Olivares (2019), este tipo de música ha sido durante mucho tiempo vital para la población valenciana, ya que a través de ella la colectividad expresaba sus emociones, sentimientos y problemas cotidianos, por lo que la música y la vida se fusionaban. Se puede decir que la vida transcurría de forma amable gracias a la música y ésta se nutría directamente de las vivencias del pueblo valenciano. En este sentido, la estrecha relación entre dicha tipología musical y la vida diaria de las personas proporciona información de los aspectos asociados al ciclo vital del pueblo valenciano, así como de particularidades y características de la cultura, la ideología, la mentalidad y la propia identidad. Así pues, atendiendo a este parecer, el hecho sonoro no se

debería estudiar de manera aislada, sino más bien teniendo en cuenta el contexto que envuelve cada melodía o baile. La disciplina que se basa en este principio como fundamento de análisis es la etnomusicología, término que apareció por primera vez en 1950 de la mano de Jaap Kunst.

En cuanto a los términos folclore, tradicional y popular siempre ha habido una dificultad dialéctica para poderlos definir con exactitud, aunque diversos autores se han esforzado en definirlos. Como por ejemplo L. Díaz (2005) que detalla los diversos conceptos de folclore, S. Rodríguez (2013) quien efectúa una extensa reflexión sobre el concepto de folclore y su evolución, o Martí (1996b), cuyo autor entiende que la música popular y la tradicional y folclórica pertenecen a estratos diferentes. No obstante, la idea con que se basa el presente trabajo es la que manifiesta, especifica y precisa Reig (2006, 2010 y 2011), para quien la música tradicional y folclórica representan subdivisiones de la música popular. La tradicional es aquella que sigue teniendo la misma funcionalidad que en el momento de creación y la folclórica ha perdido el uso y, por tanto, es como una pieza museística.

El País Valenciano es rico en folclore musical por la cuantía de comarcas tan variadas que integra, así como por la coexistencia de la lengua castellana y catalana. Pero a bien decir, el progreso de la música tradicional valenciana ha transcurrido con vicisitud y no siempre ha sido valorada de forma positiva ni beneficiosa para poder prosperar con el paso del tiempo. Por contra, son diversas las personalidades que han intentado allanar el camino para proporcionarle una mejor fortuna. Ejemplo de ello es la actividad del Grupo de los Cinco, formado por Vicente Asencio Ruano (1908–1979), Vicente Garcés Queralt (1906–1984), Ricardo Olmos Canet

(1905–1986), Luís Sánchez Fernández (1907–1957) y Emilio Valdés Perlasia (1912–1998). Estos jóvenes compositores utilizaron el folclore musical español y especialmente el valenciano como base de sus obras.

En este marco, también deben ser nombradas figuras como las de Joaquín Rodrigo Vidre (1902–1999), Eduard López-Chavarri Marco (1871–1970), Eduard López-Chavarri Andújar (1931–1993), Salvador Giner Vidal (1832–1911), Miguel Asins Arbó (1916–1996), Pedro Sosa López (1887–1953), Álvaro Marzal García (1875–1960), José María Gomar Moll (1914–1982), Antonio Chover Salom (1922–2014), María Teresa Oller Benlloch (1924–2018), Dolores Sendra Bordes (1927–2019), Luis Blanes Arques (1929–2009), Antonio Pérez Aleixandre (1882–1959), Salvador Seguí Pérez (1939–2004), María Dolores Seguí, Ricardo Pitarch, Matilde Salvador Segarra (1918–2007), Vicent Torrent (1945) y Diego Ramón Lluch (1948–2006). Estas ilustres personalidades han dedicado su vida a rescatar y avivar la cultura tradicional valenciana mediante grandes proyectos, como por ejemplo las Misiones folklóricas llevadas a cabo por el Instituto Español de Musicología del CSIC², los institutos de estudios provinciales y otras fundaciones como la de Juan March.

² El CSIC hace referencia al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Se trata de una Agencia Estatal que fomenta la investigación científica y el desarrollo tecnológico, entre otros. Puede encontrarse más información en su página web: <https://www.csic.es/es>

También es de subrayar el empeño que tuvieron por recuperar el folclore y utilizarlo en sus creaciones musicales³.

Es de loable consideración la labor que ejercieron distintas asociaciones e instituciones como Coros y Danzas de España de la Sección Femenina, la Federación de Folklore de la *Comunitat Valenciana*, así como la Cátedra UNESCO Forum Universidad y Patrimonio de la *Universitat Politècnica de València* creada en el 2013 que vela por el desarrollo cultural, la protección del patrimonio y de los bienes culturales. También se debe acentuar la labor de la *Institució Alfons el Magnànim* como editorial y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas como Agencia Estatal centradas en la investigación científica y la divulgación cultural, así como el *Institut Valencià de Cultura*, encargado de proteger y difundir el patrimonio musical valenciano.

Por otra parte, existen cancioneros que tratan el estilo de música tradicional. Los más destacables son los trabajos de López-Chavarri (1940) y los de Seguí (1974, 1980 y 1990). Bien es cierto que con la transcripción de las canciones a una partitura se dejan de plasmar algunos de los ítems más relevantes y distintivos de la música tradicional valenciana, como por ejemplo la afinación, las florituras, la expresividad o la improvisación. Aunque es preciso mencionar que en la actualidad es un material importante para hacer posible el

³ Para ampliar este tema, se recomiendan las lecturas: *La composición orquestral valenciana, a través de la aportación del Grupo de los Jóvenes (1925–1960)* de J. P. Hernández (2010), *Compositores valencianos del siglo XX* de López-Chavarri A. (1992), *Panoràmica de la folklorística valenciana: autors, períodes, textos i contextos* de Vidal (2016) y *Tradición oral en tierras valencianas* de Sempere y Torres (2017).

conocimiento, estudio y conservación de este considerado Patrimonio Cultural Inmaterial en el ámbito institucional y académico. No obstante, debe tenerse presente que en la escritura se ha tenido que simplificar la música originaria, cuyas piezas están sujetas a muchas más interpretaciones y variantes. Este hecho invita a pensar que la confección de los cancioneros cumple con la función de almacén musical. Posiblemente son los archivos sonoros los que actúan como mejor resguardo de la tradición, ya que son más fieles a la realidad, a la verdad y al contexto popular original, teniendo en cuenta que cada vez es más difícil encontrar testimonios vivos que puedan transmitir sus saberes. Instituciones que ejemplifican esta última afirmación son: *La Fonoteca de Materials de Música Tradicional Valenciana* iniciada con los *Tallers de Música Popular*, el archivo musical de Fermín Pardo y el del *Institut Valencià de Cultura*.

Por lo que concierne a obras científicas y divulgativas, diversos autores han aunado esfuerzos para dejar escrita la historia y la idiosincrasia del folclore musical valenciano. Estas producciones ayudan a la lucha contra el olvido histórico e institucional que ha sufrido dicho estilo musical. Destacan las obras *La cançó en valencià* de Frechina (1999); *La música popular en la tradició valenciana* de Pardo y Jesús-María (2001); *La música tradicional valenciana. Una aproximació etnomusicològica* de Reig (2011) y *La música popular* de Torrent (1990).

En esta coyuntura, procede señalar que realmente hay compendios teóricos y etnomusicológicos que hablan sobre la música tradicional en el territorio valenciano y que existen cancioneros que recopilan en partituras las canciones y sus variantes. En cambio, si se mira desde el punto de vista pedagógico, son menos visibles los trabajos en los que se fusiona el estilo tradicional valenciano con la didáctica escolar,

que es el objetivo que persigue el presente trabajo: fomentar, potenciar y normalizar el uso de dicha música en el entramado educativo. En tal sentido es necesario mencionar algunos trabajos que han relacionado el folclore con la didáctica procedentes de otras comunidades autónomas, así como algunos llevados a cabo en el País Valenciano. Seguidamente se hará un recorrido geográfico explicando a grandes rasgos cada uno de ellos.

En tierras murcianas, Jiménez, Martínez de Miguel y Vizcaíno (2020), publican *El papel de la escuela en la promoción del patrimonio cultural. Un análisis a través del folclore*. En este estudio se quiere analizar la trascendencia que tiene el folclore en los centros educativos, así como la formación de los docentes en esta materia, la presencia de dicho patrimonio en los currículos y la colaboración entre instituciones culturales relacionadas con el folclore. Después de llevar a cabo encuestas, entrevistas y un grupo de discusión en el que participaron docentes, alumnado y asociaciones culturales, se advierte de la necesidad de crear lazos entre centros educativos y asociaciones culturales, así como la importancia de concienciarles del valor educativo que integra este patrimonio.

En el caso de Andalucía se halla el trabajo *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria* de García y Arredondo (2006), en el que se estudia la utilización y el método con el que la música tradicional andaluza aparece en los materiales de las editoriales más usadas por las escuelas de Educación Primaria de dicha comunidad autónoma. Llega a la conclusión de que se emplea poco y de forma alterada y distante a la realidad.

Siguiendo en demarcación jienense se localiza *Importancia del folklore musical como práctica educativa* de Arévalo (2009). Se trata de un artículo que invita a sopesar la significación y la relevancia de introducir el folclore musical como actividad formativa, basándose en composiciones integradas en el cancionero de Jaén y argumentando una mejora en el aprendizaje general y también en el musical. Muestra como el cancionero puede ser fuente de recuperación y propagación de la tradición musical, para que sea considerado y utilizado por los docentes.

En Extremadura se encuentra *Reflexiones sobre la aplicación de la música tradicional extremeña en los coros escolares. Naturaleza del repertorio y problemas sobre su utilización* de Rodilla (2004). En primer lugar, el autor hace una revisión bibliográfica existente en el territorio extremeño sobre el folclore autóctono para después, orientar al lector en la utilización del material con fines formativos, tanto fuera como dentro del aula. Finaliza animando a los maestros –directores de coros escolares– a utilizar la música tradicional para posibilitar su recuperación.

Adentrándose en el territorio canario se observa *La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: un reto didáctico para el profesorado* de J. Delgado (2005). Es un trabajo que constata la valía de la música tradicional canaria en cuanto a heterogeneidad y particularidad. También se hace alarde de la gran consideración de la que se beneficia, tanto a nivel musical, educativo como divulgativo. Remarca como objetivo el reto de integrar este patrimonio, a veces desconocido, en las aulas de música.

En la comunidad autónoma de Castilla y León se sitúa el trabajo de Doctor (2015) *El folclore de Castilla y León en la escuela primaria a*

través de la Educación Musical, en el que se desglosa una secuencia didáctica para trabajar el folclore musical en la etapa de la Educación Primaria. Se trata de una propuesta que pretende dar a conocer los elementos característicos que configuran la música, la danza y la instrumentación propia y tradicional de la comunidad autónoma en cuestión.

Siguiendo con dicho territorio, se ubica *La música folk en el aula de primaria en Castilla y León. Propuesta basada en la práctica del grupo "Amalgama", como modelo referencial de vivencia de la música tradicional en familia* de Velasco (2017), cuyo propósito se implementa en la etapa educativa de Educación Primaria por ser, según la autora, la más idónea para promover y potenciar las raíces culturales. La propuesta que se plantea desea ahondar en el trabajo de la música tradicional a través de un grupo de música *folk*, *Amalgama*, así como estimular el aprecio y la recuperación de dicho estilo.

Otro trabajo engendrado en Castilla y León es el de Herranz (2021) titulado *El aprendizaje del folclore castellanoleonés en Educación Primaria a través de rutinas y destrezas de pensamiento. Propuesta de intervención*. La máxima del estudio es favorecer el aprendizaje y la comprensión, además de presentar una propuesta didáctica orientada al primer curso de la etapa mediante la utilización de rutinas y destrezas del pensamiento. Cada sesión se analiza a través de la observación participante y un cuestionario. A los alumnos les resultan actividades sencillas y motivadoras. Por otra parte, se resalta la necesidad de estudiar la música tradicional de Castilla y León, como también su didáctica para ser implementada en los centros educativos.

El folclore como forma de identidad cultural y recurso en las aulas de música de primaria de María (2021), es un trabajo realizado en territorio segoviano en el que la investigadora analiza, desde un enfoque sociocrítico, el folclore como recurso didáctico. La intención es dar a conocer sus potencialidades y también la relevancia como estilo musical que integra la expresión cultural del pueblo. Para ejemplificar la buena práctica didáctica del folclore, se ofrece una propuesta de intervención orientada al cuarto curso de la Educación Primaria.

Conde (2018) edita el *Cancionero infantil del folclore castellanoleonés como recurso para trabajar la educación vocal*. Partiendo del conocimiento de que el folclore es la base para entender la cultura del pueblo, el autor aporta un cancionero formado por 30 piezas tradicionales de toda Castilla y León, ordenadas de forma progresiva según la dificultad, con el fin de familiarizar a los más pequeños con la tradición y, juntamente con ello, se completa el propósito de potenciar el canto.

En tierras catalanas, Pujol (2017) redacta y publica la Tesis Doctoral *L'ensenyament aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: una anàlisi pedagògica i psicosocial*, en la que no solamente se centra en una mirada etnomusicológica, sino que intenta mejorar el uso y la enseñanza de este estilo musical, así como ofrecer una visión educativa e interpretativa de la música tradicional catalana, teniendo en cuenta los agentes que participan y actúan en el proceso de aprendizaje.

Siguiendo en territorio catalán, M. Rodríguez (2018), presenta el trabajo *Avaluació de l'estat actual de les danses tradicionals catalanes a l'escola*, en el que analiza la realidad en las aulas de la Educación

Primaria. Además, estudia las potencialidades que incorpora como material educativo y diseña nuevas vías divulgativas con carácter innovador de este rico patrimonio. Es a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones no participativas que se consigue ejecutar una triangulación comparativa junto con las bases teóricas existentes. Se resalta la importancia que tiene la escuela como institución para asegurar un futuro digno de las danzas tradicionales y se constata la necesidad de dedicar más estudio y dar más importancia al folclore y a su renovación para que encuentre su espacio en la sociedad actual.

En la mediterránea isla de Mallorca aparecen Reynés y Gelabert (2012) con *La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca*. Se trata de un trabajo centrado en estudiar las contribuciones de Bernat Julià, Antoni Martorell y Baltasar Bibiloni, músicos contemporáneos mallorquines. Las tres figuras convergen en la idea que la canción popular de Mallorca ha de ser utilizada como sustento de sus composiciones, siguiendo una concepción Kodalyana. Es de recalcar que Bibiloni lo llevó a cabo en el ámbito escolar.

También en demarcación mallorquina se elabora *Un mes, una cançó i altres entremesos* de Ramis (2021) con el propósito de trabajar el folclore de Mallorca en el aula, atendiendo a las necesidades pedagógicas del alumnado. Para conseguir el fin se diseña una propuesta de programación transversal para el segundo ciclo de la Educación Primaria. La secuencia incluye una recopilación de canciones tradicionales, una por cada mes escolar, y actividades con la intención de ser trabajadas de distintas maneras, pero siempre desde una concepción dinámica, significativa y motivadora.

La riqueza de les cançons i dels instruments de la música tradicional en el procés d'aprenentatge del segon cicle d'Educació Primària de Bestard (2019) brinda una propuesta didáctica basada en el tratamiento curricular de las Islas Baleares a partir de las canciones y los instrumentos tradicionales. Se expone una serie de actividades orientadas al quinto curso, con un carácter dinámico, significativo y motivador. La finalidad que se busca es garantizar la conservación del folclore a través de la escuela.

Otro laborioso trabajo es el que ofrecen Díaz y Arriaga (2013) con *Canciones tradicionales en el aula de infantil: En busca del patrimonio heredado*, en el que se analizan 247 canciones utilizadas por docentes de la Educación Infantil de Castellón, Cantabria y Vizcaya, con la intención de indagar en la opinión que tienen los maestros sobre la importancia educativa del folclore musical infantil y de su protección como patrimonio. Las conclusiones ofrecen una valoración positiva por parte de los docentes, aunque con una visión un tanto distorsionada e influenciada por los medios audiovisuales imperantes.

De gran valor fue también la participación de Rafael Martín Castilla en el seminario Patrimonio Etnológico en Aragón (2002) con la ponencia que llevó por nombre *La música tradicional en la enseñanza*, en la cual se ponen de manifiesto ciertas orientaciones educativas sobre la música tradicional. El autor trata la introducción del folclore en las diversas enseñanzas: no regladas, Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria y conservatorios, aunque se hace especial énfasis a los estudios superiores aragoneses.

Es de importante consideración el estudio realizado por Chao-Fernández, Gisbert y Chao-Fernández (2020), *Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria. Estudio*

de caso en Galicia en 2003 y 2019. El propósito de la investigación es constatar si ha habido diferencias en cuanto al uso del folclore musical en el territorio gallego en el transcurso de los años. Se hace una comparación con un trabajo anterior de iguales características realizado por R. Chao-Fernández. Los resultados corroboran la poca utilización del folclore en su plena didáctica y valía, relegándolo a la enseñanza de algunos cantos, danzas o instrumentos folclóricos de Galicia.

En Castellón, Segura (2021) lleva a cabo un estudio centrado en la conservación, la investigación y la trasmisión del folclore musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Patrimonio Musical Popular. Una propuesta didáctica para secundaria* que tiene por objetivo la creación conjunta de un cancionero entre familias y estudiantes, desde una mirada etnomusicológica basada en un trabajo de investigación. Con la unidad de programación se pretende fortificar los lazos familiares entre los discentes y sus progenitores, siendo ambos agentes protagonistas y constructores del aprendizaje.

En territorio valenciano, Martínez-Delgado (2019), proyecta su *Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria*, en el que hace un estudio cualitativo de los libros de texto de cuatro editoriales, concretamente de los cursos de primero, tercero y quinto de esta etapa. El objetivo principal es examinar los rasgos culturales que transmiten los libros de texto al alumnado y determinar cuáles son los puntos fuertes y los débiles de los materiales. Se concluye que, generalmente, se hace un escaso tratamiento de la cultura popular y tradicional.

Lapuerta (2019) publica *Mara: melodies arrelades per a l'aula de música*, donde utilizando metodologías como Kodály, Orff y Dalcroze,

presenta una propuesta didáctica para fomentar el trabajo de la música tradicional valenciana en las escuelas, así como se pretende incentivar el aprendizaje del *flabiol* y también la adaptación de las melodías del folclore a los instrumentos existentes en las aulas. Con el trabajo de las melodías, se adjunta una ficha de documentación para iniciar una pequeña investigación sobre el folclore que se presenta en la unidad de programación.

A nivel internacional también se ha hablado sobre la introducción del folclore en la educación con obras de interesante consulta, como es el caso de Barrera (1997) en *El folclore en la educación*, donde se pone en valor y al servicio del docente el folclore argentino para ser empleado en las diversas aulas a través de definidas actividades. Se describen un conjunto de costumbres, indumentarias y celebraciones, que hacen del trabajo una herramienta pedagógica muy interesante para tener en cuenta a la hora de desarrollar conceptos y prácticas docentes sobre el folclore musical.

El trabajo del argentino Ferreira (2020) *Folklore en clave de Historia. Una propuesta pedagógica transversal*, ofrece un proyecto educativo que combina diversas disciplinas y ramos del conocimiento, como la historia, el folclore musical, la coreografía y la literatura. A través de la investigación y el estudio del folclore, el trabajo se presenta junto con cuatro discos que incluyen más de setenta ejecuciones musicales, útiles para ser usadas como materiales educativos orientados a diversos niveles escolares.

Es de suma relevancia destacar el trabajo realizado por Quiroga (2021) *Propuesta de formación docente para la enseñanza del folclore en las escuelas de la Provincia de Córdoba*, en el que se tiene por objetivo analizar la realidad en torno a la formación de dichos

docentes argentinos y conocer cuál es su nivel formativo. Los resultados revelan la poca base pedagógica que poseen los maestros y, con ello, se plantea mejorar y enriquecer la instrucción didáctica y pedagógica de los docentes sobre el folclore, para que puedan llevar a cabo sus enseñanzas con un buen fundamento de la tradición.

En territorio chileno, Valverde y Godall (2018), publican *Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela*, un estudio que tiene la intencionalidad de analizar el uso que se hace de la música tradicional en el sexto curso. Para ello se utiliza una metodología basada en el análisis de programas de estudio y se remite una serie de cuestionarios a los docentes. Y, finalmente, los autores exponen la importancia de que el folclore musical sea trabajado en el aula, el relevante papel del docente en este entramado, así como el del mismo Estado.

En un ámbito más generalista, se encuentran tres trabajos: *El folclore musical en la enseñanza* de M. J. Martín (1992), mediante el cual se aborda el tratamiento didáctico del folclore musical, especialmente de la canción, en las etapas de Educación Infantil y Primaria; *Acercamiento a la música tradicional en educación secundaria* de J. Montero (2005), con el que se intenta promover el gusto por las tradiciones, especialmente los bailes y melodías más relevantes del entorno próximo. Para tal propósito se diseña una práctica interdisciplinar juntamente con otras materias curriculares para el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Y *Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica* de Pastor y Morales (2021), estudio realizado para analizar la presencia del folclore y de las danzas en la escuela, así como en la literatura. Es notable la escasez de materiales actualizados y con carácter pedagógico. Motivo por el cual se alienta a la renovación de

los materiales y al fomento de la formación inicial y continua de los docentes.

En el caso del País Valenciano, además, corresponde destacar la labor de Diego Ramón Lluch que confeccionó ocho libros, *Cançons per a l'escola*, con unas cien canciones tradicionales por cada uno de ellos, que evolucionarían en los volúmenes denominados *Música a l'escola*. Se trata de un método basado en la filosofía de Kodály, pero con las pertinentes adaptaciones musicales al País Valenciano. Todavía continúa vigente en algunos centros escolares y los principales pilares son el canto, las piezas de gran calidad y riqueza, así como una estudiada secuenciación, estructura, orden lógico y solfeo relativo.

Es congruente pensar que la enseñanza–aprendizaje del folclore musical valenciano en el marco institucional y educativo es esencial para la conservación y perduración de dicho patrimonio social y cultural. Para comprender el presente cabe recordar el pasado y la identidad característica de un pueblo y, desafortunadamente, en la actualidad se está olvidando en el ámbito educativo la idiosincrasia propia del pueblo valenciano que un día fue imprescindible.

Es importante que desde los centros educativos se trabaje esta música siguiendo una visión etnomusicológica para conocer la identidad y las particularidades contextuales y del entorno. La utilización del folclore musical como material didáctico favorecería la importancia del género en cuanto a concepto y práctica, igualándose a los otros estilos que salvaguardan y difunden de forma habitual el profesorado y el currículo escolar.

La forma de transmisión basada en la oralidad, así como la improvisación característica que utilizan los cantantes de folclore, también deberían ser aspectos positivos para tener en cuenta por

parte de los docentes. El trabajo de esta música dentro del entramado educativo es importante para formar individuos respetuosos hacia sus propias raíces, por lo que harán falta mecanismos y herramientas destinadas a la concienciación, apreciación y revalorización de la música tradicional y folclórica valenciana. Por último, será imprescindible la formación docente en torno al folclore musical, la creación de materiales con ejemplos sonoros y su difusión utilizando los nuevos portales y canales de la red informática, así como la adaptación del material existente a las necesidades y exigencias educativas actuales.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

1. Música: perspectiva diacrónica y pedagógica

La música, como dice Pérez en el prólogo del libro *La alegría de aprender música en el cole*, de M. D. Hernández (1986), es “un conjunto de sonidos que está en la naturaleza, en nosotros mismos; solo tenemos que descubrirlos primero, y ordenarlos después, para que, ya convertidos en «música», podamos utilizarla como lenguaje expresivo y de comunicación” (p. 5). La música existe desde los tiempos más remotos y para el ser humano ha sido instrumento de expresión y comunicación, consiguiendo un papel muy significativo (Bernal y Calvo, 2000). La evolución de la música y su pedagogía siempre han estado a la par. En las sociedades más arcaicas la música ha ocupado un lugar privilegiado, siendo centro de toda actividad humana y ritual (Espinar, 2011; P. González, 1994).

El término pedagogía –relacionada con la educación–, según Fuentes y Cervera (1989), aparece en el siglo XVI de la mano de Calvino. La terminología no hacía referencia al actual concepto de esta disciplina. Fue a finales del siglo XIX y principios del XX cuando empezó a considerarse como “conjunto de ideas y principios teóricos destinados a guiar y esclarecer los problemas que constantemente se les plantean a la educación y a la enseñanza” (Fuentes y Cervera, 1989, p. 13). Por lo tanto, se tiene en consideración la *praxis* educativa y el proceso de enseñanza–aprendizaje, sobre los cuales se reflexiona para proporcionar mejoras que tienen como objetivo formar a toda aquella persona que tiene interés, con hitos de acorde a la sociedad de la que se forma parte (Pujol, 2017). Comenio es quien introduce el término de didáctica en el siglo XVI. Con el tiempo, las dos disciplinas toman caminos paralelos, la pedagogía se centra en la teoría y en el

hecho generalizador y la didáctica en la práctica docente particular de cada especificidad.

Atendiendo a Willems (2001), las enseñanzas que tenían lugar en los colegios de música de la Edad Media estaban íntegramente destinadas a desarrollar el arte del canto. Estos colegios solían admitir tan solo a los alumnos que, por naturaleza, presentaban un talento sobrehumano para la música, con voces completamente afinadas, bien definidas y timbradas y un oído excepcional. Pero con la Revolución⁴, afortunadamente, empezaron los primeros cambios en la concepción de la Educación Musical. Más tarde, llegaría a la educación el sentido humanitario y se iniciaría todo un proceso de remodelación, evolución y reconstrucción de los sistemas didácticos vigentes hasta el momento, y con él, el de toda una sociedad. Es a partir del siglo XX, cuando la Educación Musical se convierte en un derecho que posee todo ser humano, con lo cual deja de estar arraigada a un sector minoritario, privilegiado y acomodado de la sociedad. Por lo tanto, entrados en este periodo de transformación, ya no es posible asumir el criterio de las pasadas épocas y empieza a impulsarse y a fomentarse el desarrollo de la musicalidad en todos los individuos (Hemsey de Gainza, 1964).

⁴ El término Revolución hace referencia al periodo histórico formado por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial.

Cabe remarcar el movimiento de la Escuela Nueva⁵ y John Dewey como principales motores de cambio en el ámbito educativo.

En la actualidad, la etapa de primaria abraza las edades que van desde los 6 años hasta los 12. En este momento el alumno se encuentra en una fase de desarrollo y evolución a nivel físico, emocional y, sobre todo, desde el punto de vista psicológico, donde empiezan a madurar considerablemente sus estructuras cognitivas (Giráldez, 2014). En la etapa de infantil el alumno interioriza la música a través de la experiencia y la vivencia, y es en la primaria donde el discente mezcla la educación recibida en infantil con el pensamiento crítico y reflexivo, así como aprende a percibir la música en su sentido estético. En este momento madurativo, el alumno ya puede comprender e incorporar a sus estructuras mentales, diversas y más elevadas manifestaciones y elementos del sistema musical (Lacárcel, 1992).

Siguiendo a Lacárcel (1992), el niño desde el momento que nace sufre una enculturación de manera espontánea, que se efectúa sin el establecimiento relacional del profesor y el alumno. Este fenómeno ocurre por el hecho de pertenecer a una colectividad, la cual

⁵ También denominado educación democrática o escuela libre, que nace de los postulados de John Dewey a principios del siglo XX. Este movimiento se basa en desterrar la educación entendida como antaño, de carácter conservador: explicación–memorización–control de resultados y aprendizaje, modelo directo, formal y cerrado. Se busca, por el contrario, un modelo abierto, indirecto, liberal, que integre y potencie la creatividad, la autonomía y la apertura de pensamiento, donde pasan a formar parte del proceso educativo las emociones y los sentimientos. El maestro adquiere el papel de motivador, impulsor, coordinador y guía en el proceso educativo, dejando de ser el modelo y el guía infalible (Portell y Marquès, 2015).

proporciona y dota al individuo de un extenso bagaje cultural. La sociedad y su medio dotan al ser humano de unas determinadas experiencias, estímulos sonoros y normas comunes que facilitan su maduración corporal e intelectual de una forma connatural. La Educación Musical en las escuelas tiene que ser guiada por el mejor camino posible, porque como anuncia M. D. Hernández (1986), los niños tienden a seguir las modas sociales que, desgraciadamente, carecen de calidad interpretativa y musical.

El órgano auditivo es uno de los sistemas que proporciona las impresiones más ricas y diversas para el niño relacionadas con el medio sonoro. El canto es inherente a la persona y facilita los vínculos afectivos con la familia, por lo que es importante promover su práctica para acrecentar el bienestar del individuo. Durante los primeros años de vida los niños reciben las primeras sonoridades gracias a la voz materna, que produce unos excelentes y beneficiosos efectos como es el equilibrio del estado de ánimo. Esta etapa es clave para favorecer el desarrollo sensorial y la musicalidad; la melodía que canta la madre es la música más valiosa para el niño, sobre todo si es de timbre agradable y de buena afinación (Hemsey de Gainza, 1964; Rolim, Silva, Grezeli, Araújo y Parnoff, 2020).

Hay que destacar la entrevista realizada a Koelsch en 2012 por Punset en su programa *Redes*, titulada *Música, emociones y neurociencia* en la que afirma que las personas "somos criaturas musicales de forma innata desde lo más profundo de nuestra naturaleza", así como asegura que no existe ninguna parte de nuestro cerebro que no esté afectada por la música, es decir, la música tiene un gran impacto en la persona.

Son numerosas las personalidades importantes y relevantes de todo el mundo que han recalcado la importancia de la música y la inclusión de ésta en la educación desde las edades más tempranas. Destacan según Pascual (2010) celebridades como Froebel, Decroly, María Montessori, Ferrière y las hermanas Agazzi, entre otros. De hecho, Pascual (2010), relata la consideración que tenía la música en la vida de los seres humanos para uno de los pedagogos musicales más trascendentes del siglo XX:

Se cuenta una anécdota de Zoltan Kodály, el gran pedagogo húngaro que, en una conferencia organizada por la UNESCO sobre educación musical, respondió a la pregunta de cuándo conviene comenzar el estudio de la música: «Nueve meses antes del nacimiento». Más tarde, aseguró en otra entrevista que había cambiado de opinión y que ahora respondería: «Nueve meses antes del nacimiento de la madre» (p. 12).

Atendiendo a Díaz y Arriaga (2013), la enseñanza de la Educación Musical que tiene lugar en las aulas debe buscar el equilibrio entre el entusiasmo del maestro especialista y la motivación del alumno respecto a unos contenidos determinados. La finalidad que se quiere conseguir en el alumno a través de la enseñanza de la música es adquirir y lograr una completa formación de las atribuciones humanas tanto sean psicológicas, sociológicas, psicomotrices como intelectuales (Willems, 1969). Como dice Giráldez (2014), el objetivo no es en ningún caso formar a músicos profesionales, sino a personas y ciudadanos que comprendan el arte de la música y la disfruten. Se busca el acceso universal a la Educación Musical independientemente de las habilidades de los individuos, porque todo ser humano tiene adquirida de una forma innata una cierta musicalidad, gracias a la

cual es capaz de interpretar, apreciar y valorar la música (Giráldez, 2014; Pascual, 2010; UNESCO, 1956).

De acuerdo con la idea de Willems (1976), hay niños que desde el momento en que nacen sienten una gran dificultad para poder bailar o cantar, pero es inequívoco que todos, y sin ninguna excepción, pueden cantar y moverse perfectamente siguiendo un compás, un ritmo o una entonación; solo es cuestión de practicar, ensayar, hacer y rehacer. En efecto, todo cuerpo, voz y oído pueden ser ejercitados y preparados (Willems, 2002).

Como todo aspecto en la educación, la intención de la enseñanza musical en la escuela no debe quedarse relegada al ámbito educativo solamente, tiene que trascender a la vida del niño, a la familiar y a la social. Por lo tanto, la implicación de la familia será vital para la Educación Musical del sujeto desde el momento que nace. La enseñanza por parte de los padres empieza incluso antes que la del profesor, y cuando la labor del educador entra en funcionamiento, las familias tienen que contribuir y ayudar a la tarea educativa que el docente está realizando. Conjuntamente, el profesorado y las personas del entorno más cercano al niño han de conseguir que la música tenga completa dignidad y que el alumno aprecie, respete y valore este arte por su inmensa belleza, por la diversión que conlleva y por todo lo que aporta al ser humano en el ámbito personal, humanitario y social, así como en la regulación emocional propia de cada individuo (Campayo y Cabedo, 2016; A. Hernández, 1993; Willems, 1976).

Se puede afirmar, como comenta Pascual (2010), que la Educación Musical tiene que contribuir y fomentar el ocio más creativo, como también tiene que procurar influir sobre los sentidos, el corazón y el

espíritu de las personas y en los de la sociedad en general. Entonces, si como docente se consigue este sentir musical, enlazado con una educación y aprendizaje dignos, se podrá estar complacido por el trabajo hecho, por la motivación y por el aliento que se ha dado al alumnado, porque ésta es la base para conseguir objetivos y metas verdaderamente ricas y hacer progresar y evolucionar íntegramente al sujeto.

El docente tiene que intentar construir una conexión beneficiosa y óptima entre la música, el niño y él mismo. Muchas veces se busca la perfección, olvidando incluso las leyes naturales de la vida y de todo ser humano. Willems (2001), promotor del cambio psicológico y pedagógico del siglo XX, también insiste en esta premisa e incide que:

Se trata de realizar un equilibrio entre la vida y no una perfección. Si no podemos obtener a la vez el impulso de la vida y la perfección, demos preferencia a la vida. La naturaleza no siempre es perfección, pero siempre es vida (p. 73).

Tal como hacen patente Bernal y Calvo (2000), en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, la canción infantil tiene un papel importante porque es la forma más sencilla para crear vínculos entre el niño y la música y entre la melodía y el ritmo. Según Arnau (2015) la música de tradición oral infantil es más inocente y simple que la adulta, pero no por eso es menos introspectiva en cuanto a lírica, puesto que a través de ella los niños manifiestan y razonan sus sensaciones, pensamientos y percepciones, atendiendo a sus intereses.

La canción es un recurso didáctico muy beneficioso porque es un proceso natural mediante el cual el alumno interactúa espontáneamente. Además, el folclore musical prepara el oído y la sensibilidad del niño, suponiendo una mejora madurativa que permite asimilar nuevos elementos musicales (M. D. Hernández, 1986). Es este un motivo por el cual en el presente trabajo se hace referencia a la canción y al folclore, que se integran como propósito de observación y de análisis.

Las aulas, cada vez más, están compuestas por alumnado de varias nacionalidades. El reto del siglo XXI es favorecer la convivencia entre seres humanos, desemejantes y diferentes entre sí, del mismo modo que hacer de esta diferencia una riqueza humana y una sociedad culturalmente más completa y desarrollada. La música, por su carácter universal, beneficia este enlace entre culturas para potenciar la educación del individuo. Hay que resaltar la importancia que tienen las canciones infantiles en cuanto a la integración y el entendimiento, puesto que el folclore de cada una de las culturas favorece el hecho intercultural –reflejo de un mundo diverso–. Porque esta música es el fruto de una convivencia en una misma región, donde se ha cooperado, se han intercambiado maneras de hacer y ser, y que se ha impregnado, en definitiva, de todas las civilizaciones que por el mismo territorio y/o tiempo han pasado (Epelde, 2011).

La UNESCO, en la convención internacional realizada en 1980 por la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, reconoció la necesidad de proteger y dar relevancia a las manifestaciones culturales, las tradiciones orales y las expresiones de vida heredadas y transmitidas a las nuevas generaciones, por su carácter universal y como medio para poder acercar los distintos pueblos y grupos sociales existentes. Es por este motivo que la escuela es la institución

más idónea para conseguir que este patrimonio no quede en el olvido y que sea la Educación Musical de los niños el aire fresco que necesita el estilo tradicional nacido del pueblo.

1.1. El folclore en el ámbito educativo

España es un país por el cual han pasado muchas civilizaciones a lo largo de la historia, otorgándole un valioso y muy diverso patrimonio, ya que cada territorio y cada pueblo poseen una cultura y una música propias. Toda esta riqueza debería, como comentan Botella, Cervera y Sayas (2014), difundirse en las escuelas a través de todas las etapas del sistema educativo para poder encontrar su cauce en la sociedad actual y que permanezca viva e integrada en la gente más joven, con afán de perdurar en el tiempo y espacio. La educación es la esencia para la supervivencia de esta herencia social y cultural (Doctor, 2015; D. González, 2020).

El folclore ha sido un excelente transmisor de la cultura, los valores, las creencias, las costumbres, y, en definitiva, de las maneras de ser y de vivir de un determinado pueblo a lo largo de la historia de la humanidad. Este patrimonio cumplía una función educativa generacional, sobre todo en aquellos periodos en los que no existían las escuelas u otras instituciones pedagógicas y el folclore era todo lo que se poseía para inculcar y divulgar una seña de identidad propia (C. Oriol, 2002).

Mucha de la música que conocemos hoy en día proviene, en gran medida, de la música tradicional, nacida de forma natural y necesaria por la acción y la importancia que tenía en la cotidianidad antes de que aparecieran nuevas personalidades con estudios de gran rigor académico. No se entiende un estudio de la música y su historia sin

haber pasado primero por las formas musicales más primitivas adoptadas por una sociedad, igual que no se podría entender la literatura actual sin tener en cuenta los clásicos, porque, de una forma indirecta o directa, lo que es tradicional fortifica, fundamenta y acrecienta lo moderno (M. J. Martín, 1992).

Durante los años 70, España se encuentra en el final de un periodo histórico de interrupción y rechazo hacia cualquier contribución pedagógica o didáctica procedente de la vanguardia europea; la Educación Musical no fue ninguna excepción. A partir de este momento, el país renace del estancamiento y los centros educativos y conservatorios empiezan un minucioso trabajo en favor de unos métodos innovadores que difieren de los usados antaño, los cuales integraban un carácter anacrónico. Con esta evolución cobra especial importancia la canción tradicional como forma alternativa y también de reivindicación de aspectos cívicos y políticos (Reynés y Gelabert, 2012).

La música es un arte rico que contiene varios estilos musicales y, como trata de demostrar esta Tesis, se puede, a través de ella, conseguir un desarrollo integral del individuo, así como la integración como ciudadano dentro de la sociedad. La música tradicional ayuda a la mejora y a la superación de dificultades por las cuales atraviesan los niños en la actualidad (Arévalo, 2009). El folclore musical es sentimiento y expresión que surgió por la necesidad de comunicar y transmitir problemas cotidianos, como también posibilitó una vida más tranquila y sosegada (Frías, 2021). Así mismo, la música tradicional es dinámica y tiene la capacidad de adaptarse a las nuevas necesidades y dificultades actuales.

El estilo tradicional está relacionado con el pueblo, es la identidad de una colectividad que sirve de rasgo diferenciador de una cultura respecto a otra. Comprender la música de un determinado pueblo es comparable con aprender su idioma, puesto que cada uno tiene unas características y particularidades determinadas, que a veces se presentan muy diferentes entre sí y en otras ocasiones comparten un marco común repleto de similitudes (Nettl, 1996).

La necesidad de introducir el folclore musical como material didáctico también es una realidad para superar una educación basada solo en la música culta o clásica, que es el estilo que tiene más peso dentro del entramado formativo (Costa, 2003). Aun así, la presencia de contenidos relacionados con el folclore musical en las distintas ordenaciones reguladoras del currículo de la Educación Primaria del Estado español es bastante desemejante, y un tanto exigua y carente (Sánchez y Álava, 2020). También lo son las horas lectivas destinadas a la Educación Musical, que tienden a menguar con el paso de los años (Martínez-Rodríguez, 2021). Esta insuficiencia a nivel legislativo debería implicar una revisión curricular urgente e íntegra, para que se asegure y avale la descendencia del folclore en las nuevas generaciones.

La poca relevancia en el sistema educativo podría proceder, como dice Velasco (2017), por ser una práctica obsoleta que no importa conocer. O tal como deja entrever R. Martín (2010), de la supuesta imperfección que tiene el folclore musical para cierto profesorado, quedando así en un estrato inferior al de la música culta occidental debido a su oralidad y a la no necesidad de partituras para ser interpretado. Este hecho restaría importancia a la improvisación, que es una de las principales características de la música tradicional valenciana.

Como comenta Nettl (2010), el folclore debería ser igual de importante que cualquier otro género, tanto en su salvaguarda como en difusión dentro del marco educativo. El alumnado debe enriquecerse de la cultura popular, de las canciones que se utilizaban en los trabajos, en los campos, de los diferentes instrumentos característicos, de las sonoridades más propias de la transmisión oral de su pueblo, etc., para que aprendan a apreciar más allá de la música clásica (Doctor, 2015) o de la comercial contemporánea.

La música tradicional contiene una gran riqueza músico-popular que resulta familiar y cercana al individuo. El folclore atesora un amplio abanico de elementos culturales que contribuye favorablemente al desarrollo de la musicalidad de los seres humanos (Rolim, 2020). Por el contrario, aquella música comercial y de consumo cuya estructura se basa en una fórmula armónica repetitiva e idéntica, aunque también es próxima, carece de calidad musical. Atendiendo a Arévalo (2009), si se desarrolla el estilo de música tradicional en los niños más pequeños, se potencian aptitudes y capacidades para generar ciudadanos más sentidos y respetuosos hacia las formas más propias de su tierra y de sus predecesores. Y es necesario el conocimiento de la música tradicional para entender el pasado y el presente cultural y musical de la sociedad en la que viven, es decir, ser capaces de salvar y conservar la tradición viva (Moreno, 2005).

Cabe hacer referencia a J. Delgado (2005), porque demuestra a través de la observación y teniendo como objeto de estudio la música tradicional, cómo de positivo resulta este tipo de música para la socialización y para el desarrollo integral del alumno, así como para la transmisión de valores, actitudes, aptitudes, capacidades, destrezas y habilidades. También en este sentido, Brea (2007) considera importante la recuperación del patrimonio musical perdido para

enriquecer el presente con las sonoridades del pasado, por ser la canción tradicional sencilla y universal a la que todo el mundo puede acceder.

Díaz y Arriaga (2013) después de analizar diversos autores constatan que, tanto en el ámbito familiar como en el educativo, existe una gran responsabilidad de concienciar a los más pequeños sobre el patrimonio heredado. También será importante proporcionarles las herramientas necesarias y dotarles de elementos educativos básicos para que sean capaces de apreciar la música que les envuelve y que ha rodeado a toda una colectividad a lo largo del tiempo. La cultura tradicional es aquella que contempla los saberes de un pueblo, determinados por el uso y la práctica en un entorno específico; los modelos tradicionales buscan transmitir estos saberes, considerados como necesarios para poder vivir y convivir de la mejor forma posible, acogiendo aquello que es útil y rechazando aquello que no lo es (Beltrán, Díaz, Pelegrín y Zamora, 2002).

Según M. J. Martín (1992), el folclore proporciona un valor educativo en el ámbito musical innegable e indiscutible, donde el repertorio infantil –posiblemente el mejor conservado por su característica lúdica y oralidad fidedigna– integra una herencia de magna consideración. Por este hecho, es importante que, en las universidades, los alumnos y futuros maestros especialistas de música traten el estilo de música tradicional.

Infortunadamente y lejos de esto, en las universidades y más concretamente en la de València, como apuntan García-Gil, Pérez-Colodrero y Bernabé (2018) son escasas las referencias al folclore musical valenciano en lo que atañe a las guías docentes de la Educación Primaria. No existen referencias claras y en muchas

ocasiones quedan relegadas a la buena voluntad del docente que imparte la asignatura. Así pues, dichas directrices no están completamente adecuadas a los requerimientos legislativos. Favorecen el estilo de música clásico por encima del tradicional, aun a sabiendas de que el folclore musical del País Valenciano es altamente rico y variado como para ser considerado un material valioso, conveniente y beneficioso.

Esta cuestión universitaria es de necesaria reversión. Se necesita que los futuros docentes especialistas de la Educación Musical adquieran las nociones que este estilo de suma importancia implica, así como una buena didáctica de la música y del folclore para concienciarles de la magnitud de este patrimonio. También será relevante dotarles de herramientas, materiales y recursos útiles para que sean capaces de desarrollar un proceso de enseñanza–aprendizaje que incluya el estilo más tradicional de hacer, cantar, ser y vivir del pueblo, puesto que es el entorno escolar el marco más oportuno para asegurar la continuidad de un folclore que es rico en sus características.

La música tradicional es el contacto directo con la cultura propia y el entorno más próximo del niño, siendo un vínculo y una ayuda para acercarlo al mundo de los adultos. Por otro lado, Linaza, Simón, Sandoval y García (2002) hacen patente que la canción es la manera más simple, espontánea, sencilla y apacible para crear y comprender la música, transmitir valores, conocimientos y rasgos de identidad, así como es facilitadora de la interacción entre el alumnado y la adquisición de conocimientos y desarrollo de varias habilidades y capacidades.

Además, el texto, el ritmo y la melodía de ésta, producen un goce y un placer al ser cantada tanto de forma colectiva como individual,

implican una cierta participación continua y requieren interés y escucha activa (Díaz y Arriaga, 2013). Linaza et al. (2002) afirman que la canción es una actividad beneficiosa y efectiva para todos los niños, los cuales siempre están predispuestos a aprender de nuevas. Cantar aumenta la autoestima y ayuda a conocer la cultura propia y la de otros países.

Los textos son fáciles de recordar para los niños cuando integran melodía. Es posiblemente por eso que han perdurado las canciones tradicionales, constituyendo pues, un recurso didáctico y pedagógico efectivo y eficaz (Arnau, 2018). Su origen, según Arévalo (2009), viene determinado por el descubrimiento en tiempos remotos de la voz y la expresividad que ésta puede emitir de una forma natural. En este sentido, la música y las canciones son tan antiguas como la misma humanidad; algunas canciones han sobrevivido al tiempo, otras no han tenido la misma suerte y han pasado al olvido.

La canción y el juego constituyen unos recursos didácticos válidos para ser aplicados en el ámbito educativo. Si se tiene en cuenta la creciente diversidad cultural que albergan las aulas, más efectiva es la canción, por tener la facultad de integrar, respetar y comprender a través de la música todas las multiplicidades que presenta el alumnado de las escuelas del siglo XXI, así como los diferentes ritmos y estilos de vida de los países y poblaciones de todo el mundo. La canción ha sido el elemento primordial de muchas de las pedagogías musicales nacidas en el siglo pasado, porque permite profundizar en todos los elementos del arte y conseguir un pensamiento crítico, así como asumir valores (Botella, Fernández, Mínguez, Martínez, y Angulo, 2014). En atención a lo cual es necesario el conocimiento del folclore musical propio del País Valenciano, por contener gran riqueza músico-popular y estar impregnado de melodías y ritmos de otras

culturas y civilizaciones que permiten un nexo en el alumnado venido de otros países. También puede significar un punto de partida para tratar otras músicas folclóricas, porque como dice Martí (1996b), ninguna música se ha formado de forma aislada, en virtud de lo cual el folclore de un lugar determinado ha recibido influencias de otros pueblos.

Por lo tanto, es importante que la música tradicional, de gran riqueza rítmico-musical y músico-literaria, se impulse desde las escuelas, porque desgraciadamente, por las circunstancias⁶ que nos rodean en la actualidad, está en creciente desuso (Botella, Fernández et al., 2014). Y con esta deshabitación, aumenta la pasividad y la poca destreza de los niños, por el hecho que la música comercial solo busca el rendimiento económico y tiene poca originalidad y singularidad. Antaño, las melodías y las sonoridades eran creadas y compuestas en casa, situación muy diferente a la de los sonidos que se escuchan actualmente en los audiovisuales de los medios de comunicación (A. Hernández, 1993).

Tal como manifiestan Pardo y Jesús-María (2001), se están produciendo desde hace ya algún tiempo unos determinados cambios generacionales conducidos por un alto porcentaje de migración de los pueblos hacia las ciudades. La sociedad rural se despuebla, perdiendo así el significado y la utilidad de la música tradicional y donde el gusto musical evoluciona por otras sendas muy diferentes a las del folclore musical (Arévalo, 2009). Las culturas rurales del interior valenciano, desde finales del siglo XX están en continua decadencia,

⁶ Los *mass media*, la influencia de la música comercial de baja calidad, las tendencias y preferencias en el mercado musical, la ajetreada vida laboral que no permite intercambio de saberes entre abuelos, padres e hijos, etc.

concentrándose éstas en la zona costera (Sempere y Torres, 2017). Este hecho ocasiona la pérdida de gran parte de la cultura tradicional, reemplazada por la urbana y el alud de la modernidad que rompen con la forma de transmisión del folclore valenciano y que deja en el olvido los saberes populares de la propia civilización.

Así mismo, el hecho migratorio y los cambios económicos, industriales y sociales, ayudan a que las nuevas generaciones vivan más ajetreadas e ignoren cada vez más el patrimonio y la historia que rodea al pueblo. Ha habido un cambio muy importante a nivel cultural (Botella, Fernández et al., 2014). Sin embargo, según Pardo y Jesús-María (2001), hay lugares donde las tradiciones se han arraigado y continúan vigentes e intactas a pesar de los cambios ocasionados en el ámbito social y, por lo tanto, dignas de objeto de estudio.

Los emigrados del éxodo rural ven en el folclore musical una seña de identidad que les une al pasado, aunque no se comparta ni en tiempo ni en espacio. El sentimiento de pertenencia a una comunidad, cultura, pueblo o nación puede ser una de las razones por la que no se haya perdido completamente la tradición y se siga rescatando del pasado por parte de algunas personalidades y/o instituciones, aunque hay que decir que en la actualidad se observa más como espectáculo (S. Rodríguez, 2021).

Con todo, es necesario que los discentes no dejen de aprender en las escuelas las raíces musicales del pueblo. La música tradicional, que ha ayudado a vivir y a convivir a la colectividad, es considerada como la lengua materna musical, igual que se le considera al idioma que escucha un individuo desde su nacimiento por parte de sus progenitores. El colectivo educacional actual tiene que reflexionar tal

como dice Arévalo (2009) sobre la trascendencia del folclore musical como práctica educativa, porque optimiza y enriquece la calidad de la enseñanza general y también la musical.

La escuela tiene que convertirse en una institución que vele por la revalorización y transmisión del folclore que rodea las tierras valencianas. Su rescate depende de toda una colectividad, actualizándolo, ajustándolo y adaptándolo, si es necesario, al contexto y al entorno actuales, así como promulgar su difusión. Esta vertiente musical siempre ha sido un trabajo difícil para los investigadores y para los maestros que han intentado introducir el folclore en las aulas por la escasez de material didáctico que se encuentra, pero también ha sido tema de preocupación por parte de agentes educativos, que han creado colectivos en favor de la recuperación y revitalización de este estilo musical (Martí, 1996a).

Por otro lado, para introducir la música tradicional en las escuelas se debería hacer siguiendo la teoría y el pensamiento etnomusicológico más que la naturaleza de la musicología. Habría que explicar toda la idiosincrasia folclórica: costumbres, maneras de hacer, oficios antiguos, etc., y no tan solo basarse en la recuperación de un hecho sonoro aislado. Siguiendo la idea de R. Martín (2010), conocer las manifestaciones y los contextos socioculturales, acerca a la atención de la pluralidad étnica y a una integración intercultural beneficiosa para la Educación Musical.

Hará falta pues, todo un aprendizaje de los rasgos de identidad que caracterizaban las tierras, cuando menos las valencianas en los tiempos antiguos, para que el hecho de aprender este estilo sea significativo y constructivo (Pujol, Gustems–Carnicer y Calderón, 2015). Esto sería, actualmente, un trabajo laborioso puesto que hay

una escasez formativa en el colectivo de profesores con respecto a la etnomusicología y a las cuestiones de la música tradicional (R. Martín, 2010). Siguiendo a Botella, Fernández et al. (2014), la escuela debe difundir el folclore, analizado e investigado por los etnomusicólogos, y que, a su vez, sea conocido por la comunidad de músicos.

Históricamente, han sufrido una considerable desvalorización todos los estudios relacionados con el folclore –música, danza e indumentaria, entre otros–, así como la creación de instituciones que abogan por la proliferación del estilo de música tradicional. Es importante la defensa de la cultura y la tradición, pero no desde el inmovilismo estricto, sino con una mirada despejada y amplia, capaz de comprender los nuevos tiempos. La clave de la conservación es la renovación, sobre todo en las formas de difusión, y la adaptación a la realidad actual, teniendo en cuenta las distintas generaciones y contextos. Todo ello sin quebrantar la unión con el pasado y tomando en consideración el gran desconocimiento y la ambigüedad existente en torno al folclore (S. Rodríguez, 2021).

1.2. La figura del especialista de música a lo largo de la historia

El docente debe tener en cuenta y debe procurar que el proceso de enseñanza–aprendizaje del discente contribuya a un enriquecimiento significativo y adecuado que potencie y desarrolle sus posibilidades, aptitudes, habilidades y que satisfaga sus necesidades como ser en crecimiento, tanto físico como psicológico. Como dice Hemsy de Gainza (1964), “La pedagogía musical necesita basarse pues en un estudio profundo de la personalidad infantil [...] Aquel que toma a su cargo la educación musical de un niño adquiere una tremenda responsabilidad” (pp. 23– 24). No existe ningún motivo que justifique

la utilización de una música de baja calidad en el entramado educativo porque podría poner en entredicho cualquier práctica o método pedagógico de gran envergadura y prestigio.

En épocas pasadas, la figura del docente se basaba en ser un músico excelente y con gran dominio técnico de un instrumento musical en concreto, así como poseer un talento extraordinario en la materia que había sido preparado para desarrollar. Por el contrario, el enseñante no entendía la personalidad infantil, las características, las peculiaridades, el proceso madurativo y cognitivo o las etapas de evolución, entre otros, del discente. Es decir, no sabía cómo el alumno aprende general ni particularmente el arte musical o lo que es capaz o no de asimilar a cierta edad. Siguiendo a Brufal (2013) y a Hemsy de Gainza (2004) el niño y los ritmos de aprendizaje de éste empiezan a tomar consideración con el surgimiento de las nuevas pedagogías musicales del siglo XX, siendo el alumno el motor y la clave que abre y guía todo proceso de enseñanza–aprendizaje. Los nuevos métodos fueron impulsados fundamentalmente por Orff, Kodály, Dalcroze y Willems (Montoya, 2017). Se aprecian en este momento las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad, así como se tiene en cuenta el cuerpo, la mente y el espíritu del niño en el proceso educativo. Vivirla, hacerla y comprenderla son los tres pilares en que se sustenta esta nueva mirada pedagógica. El alumno no es una máquina de repetir, sino que tiene que entender el hecho musical y se tiene que buscar una idónea comunicación entre la música y el niño a través de un intercambio de experiencias y emociones, finalidad que tendría que integrar toda Educación Musical. El docente ha de dominar la materia y debe tener una buena preparación pedagógica, así como ser un investigador constante de él

mismo, del niño y del arte musical (Hemsey de Gainza, 1964; N. M. Oriol, 2005; Viñao, 2004).

El educador no es el único agente –ni el principal– en el proceso de enseñanza–aprendizaje general y musical, como tampoco es incuestionable su *praxis* docente. El profesor es guía en el aprendizaje y, en torno a él, hay otros factores importantes en la educación. El docente toma el papel de mediador entre sociedad, comunidad educativa, familias y políticas, planes y programas formativos. Para que el alumno consiga un buen aprendizaje, es necesario que instituciones, comunidad educativa, familia y docentes busquen una actuación conjunta, contando con una colaboración estrecha, activa y directa (Giráldez, 2014).

La nueva educación no busca una actitud pasiva y receptora por parte del alumno, sino que ésta integre libertad e investigación. Se pretende alcanzar una buena instrucción para el niño y dotarlo de humanidad, de valores y de creatividad, entre otros. El maestro y la didáctica tienen que evolucionar de manera conjunta para conseguir un equilibrio en la disciplina. El especialista debe controlar la psicología de la edad del aprendiz a quien imparte sus clases y la pedagogía más adecuada al plan que quiere transmitir, así como ha de ser sabedor de la cultura y el entorno. Por otro lado, el alumno es el eje principal y la pieza clave del rompecabezas educativo. Así mismo, será necesario buscar el goce y el placer por parte del discente hacia la música –fenómeno natural e inherente en todos los individuos desde el momento en que nacen– (M. E. González, 1963).

Siguiendo con esta idea, Childs (1996) se basa en su práctica educativa para afirmar que las clases de música tienen que ser atractivas y divertidas para que los alumnos se impregnen de este

arte, puesto que cualquier método que provoque temor en el aprendiz, deja de ser válido porque influye negativamente en la predisposición y entrega al aprendizaje. La música, las emociones y los sentimientos más profundos están estrechamente relacionados, y la música puede ser un arte de incalculable valor y beneficio para la vida humana si consigue calar de una forma correcta en el ser y se tiene un buen recuerdo de ésta y de su aprendizaje. El sentir del arte musical debería de producirse de manera natural y de la misma forma que se aprende una lengua.

A continuación, se detallan los métodos y los trabajos más coherentes para la enseñanza-aprendizaje de la música objeto de estudio y para eso, se retoman las palabras del filósofo y crítico del arte Herbert Read citado por Willems (1976), que entiende que “el arte del niño debe ser considerado como la expresión directa y natural del mundo afectivo que le es propio. Y nosotros deberíamos cambiar radicalmente nuestros métodos de enseñanza del arte a los niños” (pp. 47-48).

1.3. Pedagogías y trabajos específicos musicales del siglo XX

A principios del siglo XX⁷, los músicos y los pedagogos de todo el mundo buscaron un nuevo enfoque de la Educación Musical en que fuera coherente la evolución de ésta con el movimiento de la Escuela

⁷ A partir de 1958, fecha en que tuvo lugar el II Congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical, celebrado en Copenhage, donde acudieron grandes músicos y pedagogos como Dalcroze, Ward, Martenot y Orff, entre otros, se empezó a contemplar la revalorización y renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en las escuelas.

Nueva. Empiezan a nacer metodologías pedagógicas y musicales activas, lúdicas, vivas, motivadoras y participativas que pretenden anteponer la vivencia y la experiencia de hacer música a adquirir los conceptos musicales de una forma puramente intelectual como hasta esta época se había contemplado. Con este movimiento, es necesario que todo pedagogo conozca la naturaleza humana para planificar y llevar a cabo todo un laborioso trabajo sintético que nace a partir de la espontaneidad del alumno y conseguir que sea consciente del arte a través de la práctica (Pascual, 2010).

Las nuevas pedagogías musicales tienen como hilo conductor la imagen completa y real de los niños, teniendo en cuenta sus características y particularidades esenciales. Se encargan de estudiar la manera de transmitir el arte musical para que sin perder calidad resulte una actividad rica para el niño, tanto en movimiento como en la proyección de las facultades expresivas y creadoras innatas del individuo (Hemsey de Gainza, 1964). Tal como dice esta autora en referencia a la definición de método⁸:

El método consiste en una determinada ordenación y tratamiento de la materia de enseñanza, con el fin de adaptar ésta a la mentalidad y caracteres psicológicos del individuo o grupo de individuos al cual está destinado, asegurando así su transmisión directa y su más completa asimilación (pp. 33-34).

⁸ Hay que hacer referencia a los llamados métodos globales, que parten de la psicología infantil y de los intereses pertinentes a cada edad madurativa y evolutiva de los niños. Tienen como pieza fundamental el alumno, sus capacidades y sus necesidades, así como las habilidades y las aptitudes. Con la palabra método, se hace referencia a esta forma pedagógica de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La importancia que integra el arte musical y el impacto que éste produce en beneficio de la sociedad, hace que sea necesario estructurar y ordenar contenidos siguiendo una organización lógica de los métodos y procedimientos a utilizar para que el proceso de enseñanza–aprendizaje de la música sea beneficioso para el aprendiz. Por este motivo y teniendo como principal agente educativo al alumno, ha sido imprescindible toda una remodelación de las pedagogías destinadas a la Educación Musical, porque en contraposición con los tiempos pasados, esta enseñanza no es una actividad aislada y específica de unos pocos ciertamente privilegiados, sino que contribuye a una formación integral de todos los niños sin excepción alguna (Giráldez, 2014: M. E. González, 1963).

El húngaro Zoltán Kodály –1882–1967–, dio importancia a la música y a la canción tradicional como herramienta clave en el aprendizaje del arte musical y como eje pedagógico, a través del cual el individuo aprende las nociones musicales básicas como también las más específicas y dificultosas (Díaz y Arriaga, 2013). Él es el máximo exponente de estos postulados ya que basa todo un sistema educativo musical en favor de lo tradicional porque es propio del entorno del individuo y, por lo tanto, cercano y próximo a él, favoreciendo así una mejor asimilación (Pujol et al., 2015; Reynés y Gelabert, 2012).

Zoltán Kodály⁹ destaca por su contribución en el sistema musical escolar de Hungría, donde su método constituye la base de la enseñanza musical. Como dice Szőnyi (1976), el pedagogo revaloró la Educación Musical y reformó todo un sistema educativo –hacia el año 1940– para conseguir integrar la disciplina y acomodarla en un buen lugar, porque consideraba este arte como centro indiscutible de la educación de los niños y que ayudaba al desarrollo de otras facultades, no solo estilísticas sino también cognitivas y corporales. Se trataba de un plan centralizado que dio lugar a extraordinarios resultados gracias a la uniformidad del sistema húngaro desde los parvularios hasta los niveles más superiores y específicos (Pascual, 2010).

Kodály se particularizaba por su inagotable y constante iniciativa, por su vitalidad y la gran ambición pedagógica, así como por la atención a las cosas aparentemente menos significativas. Todo su trabajo trata de conseguir lo que anuncia una de sus frases más destacadas: la música pertenece a todos. Hay que hacer referencia también a su contemporáneo Béla Bartók –1881–1945– porque ambos renovaron la enseñanza del canto tradicional y realizaron un provechoso estudio del patrimonio folclórico húngaro; las canciones tradicionales, según su percepción, son el mejor medio para apreciar y aprender la

⁹ La información de este apartado dedicado a Zoltán Kodály ha estado basada en los talleres y las ponencias realizadas en las XVIII Jornadas de Educación Musical: Kodály en la Educación Musical, organizadas por Aulodia en Lliria el 12, 13 y 14 de septiembre de 2014. Asistieron el italiano Marco Lucato: *El Canto Didáctico*, la húngara Katalin Hajnóczy: *De la mano de Kodály*, y la valenciana Júlia Oltra Mulet: *Propuesta para el aprendizaje de la lectoescritura musical en Primaria*. Los tres son especialistas en la metodología Kodály y albergan una gran trayectoria profesional.

música. Cabe mencionar que Bartók y Kodály actuaron como etnomusicólogos. También colaboró con él el sueco Pestalozzi y el alemán Kestenberg, fundador de la *International Society for Music Education* –ISME⁻¹⁰ (Pascual, 2010).

La idea principal que sustenta el método es crear a seres que aprecien y disfruten del arte musical y, por lo tanto, no debe de quedar reservada tan solo a aquellos que poseen unas facultades o un intelecto sobrehumano. No se pretende que el discente sea un virtuoso de la música ni del movimiento de su cuerpo privativo, pero sí que intenta desarrollar su personalidad, la voluntad propia y su capacidad imaginativa, inventiva y creativa. Todo esto siguiendo las leyes evolutivas de los niños, puesto que Kodály también tuvo en cuenta la maduración cognitiva y corporal del alumno a la hora de crear y componer piezas musicales, así como de organizarlas y estructurarlas en los diferentes niveles educativos (Pascual, 2010).

Kodály también se preocupó por dar continuidad educativa a aquellos individuos que quisieran seguir en el arte musical como instrumentistas o como músicos de alto nivel, por eso se implicó también en las escuelas de música, así como en la creación de escuelas de enseñanza primaria especializadas en música y canto en el año 1950. Dichos centros escolares han permitido realizar una comparación entre una enseñanza basada en la música y otra en que la música no supone el pilar fundamental; los resultados muestran mejoras educativas e intelectuales en todas las materias no musicales

¹⁰ Desde el año 1958 el método Kodály toma una posición relevante dentro de las estructuras de trabajo de la ISME.

de aquellos sistemas donde la música adopta un papel primordial (Szönyi, 1976).

Para el musicólogo, la enseñanza basada en el arte musical era indiscutible porque ayudaba a mejorar la maduración del ser, así como a crear ciudadanos críticos y más útiles para la sociedad en comparación con aquellos que permanecen en una incultura musical. La música debía tener, según su concepción, la misma importancia que tuvo en la sociedad griega. Además, para el pedagogo, ésta había de tener un carácter activo y participativo para que el alumno fuese consiguiendo habilidad y flexibilidad a la hora de hacerla, crearla o en sus participaciones en actividades. Esta forma de entender la educación musical supone toda una renovación pedagógica con carácter innovador que deja a un lado la manera tradicional, pesada y poco motivadora de la enseñanza musical; Kodály hace de este proceso un juego de una valía considerable. Sus principios arraigaron tanto en maestros como en alumnos del Conservatorio Superior de Budapest –Academia de Música Liszt¹¹–.

Hungría, tal como constata Szönyi (1976) es un país que despierta los intereses de los musicólogos y pedagogos a escala mundial y se encuentra en una posición ciertamente privilegiada en cuanto a la Educación Musical. En parte, es gracias a Kodály y a su muy bien

¹¹ En España existe la Sociedad Liszt–Kodály de España –SLKE–, organismo sin ánimo de lucro que tiene como objetivo promover las figuras de Franz Liszt y de Zoltán Kodály, a través de la difusión de sus trabajos e investigaciones, así como la aplicación de las nuevas tecnologías y la formación del profesorado, entre otros. También lleva a cabo proyectos interdisciplinares y la promoción de la música española en otros países. Para más información, se puede consultar la *web*: <http://www.slke.org/>

estructurado y constituido método, el cual utiliza en todos los niveles educativos, mostrando unos buenos resultados en el alumnado húngaro. De hecho, después de que se celebrara en Budapest el congreso encabezado por la ISME en el año 1964, las visitas de los maestros de todas las partes del mundo –que entendían que no solo era un método, sino que también era una filosofía basada en la importancia de la música en la vida del ser–, aumentaron para conseguir información, recursos y materiales didácticos que mejoraran sus propios sistemas y trabajos diarios. Se tiene que subrayar la maravillosa tarea del Ministerio de Educación de Hungría y del Instituto Pedagógico Nacional por la publicación de una serie de dossieres informativos para dar a conocer las experiencias musicales y escolares (Sándor, 1975).

El Maestro apostó por una Educación Musical de calidad, y sintió que los jóvenes merecían materiales que presentasen las mejores propiedades posibles, ya que el alumno tiene que ser el adulto de mañana y le hace falta la mejor educación y preparación para la vida. El equipo pedagógico liderado por Kodály no concibió en sus composiciones música de baja calidad; todo el repertorio tradicional que compilan, así como el nuevo que crearon presentaba una gran riqueza. Por otro lado, la teoría que se enseña con su método siempre va precedida de multitud de ejemplos prácticos de gran calidad.

El canto supone la clave de su metodología, a través del cual los alumnos consiguen llegar hasta los puntos y elementos musicales más distintivos. Su método se basa, sobre todo, en la música tradicional húngara, entendida como la lengua materna musical de los niños; después de la adquisición y comprensión de esta música, se introduce la música extranjera porque ayuda al individuo a

aproximarse en la cultura musical de los pueblos próximos y a enriquecer el patrimonio musical propio (Szönyi, 1976). El folclore es el centro de la Educación Musical y a partir de su entendimiento, lectura y escritura, los discentes consiguen disfrutar de las obras maestras y de sus interpretaciones (Lucato, 2001).

La Educación Musical de los niños en las escuelas se caracteriza por la utilización de la escala pentatónica –de origen asiático e integra 5 notas–, porque la música tradicional húngara integra esta escala en sus construcciones melódicas y armónicas (Jorquera, 2004; Zuleta, 2004). En cuanto al ritmo se adquiere de forma involuntaria mediante actividades naturales, como andar o jugar. Tanto la melodía como el ritmo se aprenden a través de las canciones tradicionales infantiles que proporciona el repertorio húngaro, sin influencias de otras culturas (Lucato, 1997). Es difícil encontrar en este folclore melodías con tiempo ternario. Las canciones tradicionales son un reflejo de la forma, el ritmo, el acento y la velocidad que tiene un determinado pueblo a la hora de hablar, y una peculiaridad de Hungría es que la inmensa mayoría de palabras se acentúan en la primera sílaba, cosa que se traslada a las canciones (Sándor, 1975). Durante los primeros años escolares, el repertorio tradicional se aprende de forma oral y de oída, donde la melodía, texto y ritmo tienen que ser inseparables para ser entendidos como una unidad totalitaria. Esta enseñanza constituye la base para el posterior análisis y adquisición teórica más específica de los niveles avanzados.

Szönyi (1976), haciendo referencia al artículo escrito en 1929 por Kodály, titulado *Los corales infantiles*, constata la importancia que tienen los corales en la educación. Para él es más importante el director de un coro escolar que el del teatro de ópera de la capital, porque este último si hace el trabajo mal hecho puede ser despedido,

pero el director escolar podría hacer aburrir la música a varias generaciones de estudiantes, no dejando saborear el goce que este arte produce en el individuo cuando está culturalmente preparado. Es por eso, entre otros motivos, que el pedagogo concibe que hay que aumentar los cursos de la enseñanza de la música en las Escuelas del Magisterio, para que los futuros maestros estén más preparados a nivel didáctico. Para los primeros niveles, desde el primer curso hasta el cuarto, los maestros deben tener obligatoriamente certificados que acrediten sus saberes didáctico-musicales, y del quinto curso hasta el octavo es necesario que el profesorado esté específicamente preparado y cualificado (Sándor, 1975).

El canto coral toma gran relevancia en el entramado educativo diseñado por el pedagogo porque produce goce y placer, sobre todo colectivamente, ya que permite afinar haciendo uso de una escucha activa y adquirir el sentido de responsabilidad individual que repercute en toda la colectividad (Escudero, 1990). Al mismo tiempo proporciona disciplina y valores al ser. La voz es el instrumento al cual todo el mundo puede acceder, independientemente de los hechos virtuosos, intelectuales o económicos, por este motivo el canto tendría que implantarse desde la edad más temprana.

Desde las escuelas, como dice Sándor (1975), se fomenta la creación de coros y orquestas instrumentales, que adquieren un gran prestigio a escala estatal y atraen el interés de personalidades relacionadas con la música, con la educación y al público en general. La participación en un coro es una actividad escolar obligatoria para aquellos que son seleccionados. Las primeras agrupaciones corales que construyó Kodály para los niños en el año 1920 tuvieron una gran repercusión mediática y la sociedad empezó a contemplar las posibilidades que integraba el canto coral en los niños. Según su

apreciación, el piano no es el instrumento más adecuado ni para acompañar ni para dar el tono, hay que hacerlo con el xilófono por su alta calidad musical.

El trabajo y las obras de Kodály referentes a la didáctica musical son extensas, pero hay que destacar las *50 canciones para párvulos*, *música pentatónica*, *333 ejercicios de lectura*, y los cuatro volúmenes de la *Bicinia Hungárica*. La magnitud de sus trabajos, tanto en calidad como en número, se debe a la fuerte ambición del pedagogo por intentar paliar los altos porcentajes de fracaso y de abandono escolar ocasionados por los métodos que se utilizaban hasta entonces.

También hay que destacar la tarea de Hegyi¹², que diseñó el *Método Kodály de Solfeo I* (1999a), y el *Método de Kodály de Solfeo II* (1999b). Estos dos volúmenes son presentados como alternativa para el aprendizaje de la música en el Estado español; el primero va destinado al ámbito escolar y/o elemental y el segundo, continuación del anterior, a estudiantes de nivel más avanzado y/o intermedio. El sistema integra parte práctica y parte teórica en contraposición a la enseñanza tradicional, basada en la memorización de la teoría, que era considerada como la única vía para acceder a la adquisición de nuevos aprendizajes. El nuevo método tiene como objetivo principal que los niños aprendan las canciones tradicionales para ayudarse de este rico patrimonio, y tratar, posteriormente, el resto de los

¹² Erzsébet Hegyi fue discípula de Kodály y recibió su formación en la Academia de Música Liszt donde, desde el año 1951, estuvo impartiendo clases de solfeo, armonía, forma y análisis estilístico. A partir del año 1970 formó parte de los movimientos internacionales en torno a la figura de su Maestro impartiendo cursos, jornadas y conferencias.

elementos musicales. La enseñanza que parte de la práctica siempre contiene gran motivación para los aprendices.

Hegyí (1999a, 1999b) anuncia y explica en sus libros que las novedades y las características del método, deben de ser contempladas y consideradas por el profesorado español porque pueden suponer un problema, puesto que, en la cultura hispánica, la escala dominante de la música tradicional es la diatónica –integra 7 notas–. También debe ser revisado el sistema relativo, en el cual la posición del Do varía según cambie la tonalidad, así como el nuevo sistema de canto que se efectúa sin la necesidad de ninguna partitura, sino a través de signos manuales –fonomimia–¹³.

Como dice Pascual (2010), “A Kodály le debemos la inclusión de la música popular en la escuela y el descubrimiento de la importancia del folclore” (p. 126).

2. La música tradicional valenciana

Para definir los términos que se utilizan a lo largo de esta sección, se hace referencia a Reig (2011) en su libro *La música tradicional valenciana. Una aproximació etnomusicològica*, a su artículo *La música tradicional valenciana: un llenguatge particular* (Reig, 2010) y a su Tesis Doctoral *El llenguatge musical en la tradició oral valenciana. Una visió etnomusicològica* (Reig, 2006).

¹³ Cuando se habla de sistema relativo y de la utilización de la mano en la enseñanza musical, es necesario nombrar al monje italiano del siglo XI, Guido de Arezzo, quien reflejó el nombre de las notas musicales en uno de sus himnos, donde la primera sílaba de cada frase pertenece a una nota. También la Mano Guidoniana es conocida como el origen de todos los signos manuales usados para la Educación Musical.

La música que no era de Europa era considerada como exótica y primitiva, también era arcaica la música de los labriegos, y rural, la música de Occidente no culta. En cuanto a la etnomusicología se denominaba musicología comparada hasta la primera mitad del siglo XX (Grebe, 1976). Esta disciplina se encargaba de analizar las actividades musicales de las civilizaciones no europeas y la música que utilizaban los labriegos, mientras que el folclore¹⁴ estudiaba la música que hacían los europeos. El término etnomusicología apareció en el año 1950 por primera vez en el subtítulo de un libro del músico Kunst, por considerarlo más idóneo que el vocablo musicología comparada (E. Morales, 2003).

Con todo, en la segunda mitad del siglo XIX la musicología evolucionó como disciplina y se percibió como el estudio de la música siguiendo criterios académicos, centrándose en el análisis de manuscritos y de los productos musicales de la música culta occidental¹⁵. La etnomusicología –musicología étnica–, abrazó otros ámbitos como por ejemplo el social en relación con la música, teniendo en cuenta el contexto, la forma en que se transmite y la manera de conservarse.

¹⁴ El término folclore también ha sido foco de debate en cuanto descripción e interpretación del concepto. Para ampliar este tema, se recomienda la lectura *Reflexiones sobre la evolución del concepto de folclore* de S. Rodríguez (2013).

¹⁵ La música culta occidental es música nacionalista creada por compositores con formación académica en lo referente al Romanticismo. Esta música culta se mezcla con elementos de la música popular –étnica– para dar originalidad a las naciones europeas, entre el último tercio del siglo XIX y primero del XX. Reig comenta que tal vez ésta es la forma en que se tendría que denominar la música clásica. Cuando habla de música culta, el autor lo escribe entre comillas porque alega que la música exótica, verdaderamente es la música culta del país en cuestión y que ninguna música es inculta.

Es en los años 60 cuando las actividades musicales y los aspectos sociales son inseparables para la etnomusicología, por considerarse un factor condicionante de toda actividad musical de un colectivo concreto. Esta idea básica se conserva hasta la actualidad, convirtiéndose así en un punto de partida para poder entender las manifestaciones culturales y musicales de hoy en día.

La música culta, también llamada música clásica, *a priori* tiene una identificación fácil, directa y comúnmente aceptada, pero al mismo tiempo es un término ambiguo y confuso. Como el mismo Reig comenta, es toda aquella que no es popular, aunque son populares en el sentido de famosas porque las escucha y las reconoce todo el mundo. También se utiliza este término para hacer referencia a la música producida en Europa durante la segunda mitad del siglo XVIII –Mozart y Vivaldi, entre otros–. Además, su nombre viene dado porque este estilo musical ha sido siempre patrocinado por los altos estratos sociales.

Por otro lado, la música popular es toda aquella que no cabe dentro de la música culta –occidental–¹⁶. Este término engloba infinidad de músicas diversas, pero se resaltan dos de ellas como objeto de estudio de la presente Tesis: la tradicional y la folclórica. Por lo que respecta a la tradicional: *cant d'estil* y *albaes*, entre otros, es la música popular de Occidente de las clases sociales bajas. Para que se pueda producir, a diferencia de la culta, es necesaria la participación

¹⁶ Reig cita a Méndez (1995) para explicar que la música culta hace referencia a una ideología de carácter conservador, mientras que la tradicional es de naturaleza revolucionaria.

de los individuos y tiene un uso social basado en la cotidianidad de la gente. Por otro lado, la folclórica: *cants de batre* y *cançons de treball*, entre otros, se caracterizan por ser músicas que han perdido la funcionalidad que tenían en sus orígenes, aunque pueden continuar interpretándose. Por lo tanto, nace la incertidumbre de poder denominarlas, como dice Reig (2006, 2010, 2011), populares, porque ya no pertenecen al pueblo. Es música que narra unas costumbres y unas tradiciones perdidas debido a los cambios sociales, mientras que la música tradicional en la actualidad continúa adquiriendo la misma función que cuando fue creada. Estas dos vertientes de la música popular se estudian de manera conjunta por el hecho que comparten el mismo lenguaje.

Los principales aspectos a la hora de definir un estilo musical son la transmisión, la funcionalidad y la participación, puesto que ayudan a justificar el funcionamiento del lenguaje expresivo. Respecto a la transmisión de la música popular recae en la oralidad; no hay partitura y en el caso de existir, es el producto resultante de la transcripción, elaborado después de ser interpretada, es decir, primero se ha creado y después se ha transcrito de forma anónima. En cuanto a la música culta, es interpretada con una partitura preexistente –principal medio de transmisión de esta música– y aceptada, fruto de un compositor conocido. La funcionalidad de la música culta es el goce estético del oyente, mientras que la música popular está relacionada con la vida cotidiana del pueblo, así como con la identidad social de quienes hacen uso de ella. La participación en la música popular es fundamental y se convierte en medio de comunicación entre los asistentes. Por el contrario, en la música culta no es necesaria la interacción entre el público, ya que, además, es compleja, interpretada por especialistas con una gran formación

académica y dirigida principalmente a unos oyentes competentes; la música popular no requiere una ejecución virtuosa ni una escucha experta, porque es el canto y baile colectivo, es la forma que tiene el pueblo de expresarse y comunicarse con el resto. La música culta es unidireccional, de los intérpretes al público y la música popular es cíclica, no hay público ni intérpretes definidos. También cabría destacar el componente de la variabilidad como propiedad de la música tradicional que no comparte con la música clásica (Pujol, 2017).

A lo largo del trabajo se hace referencia a la música tradicional y a la folclórica como verosímiles, puesto que tienen unas señas de identidad comunes, a pesar de que en algunos casos sí que se hacen distinciones. Se sigue, tal como hace Reig, una unidad en el estudio de estas dos vertientes dentro de la música popular, a diferencia de Martí (1996b) que crea una división diferente de la música popular. De forma que se entiende como un bipartido creado por la música tradicional y la folclórica que representan una subdivisión de la música popular.

2.1. Las figuras de los folcloristas, de los etnomusicólogos y la historia del folclore musical

Tal como anuncia Reig (2011), los términos relacionados con el folclore musical y la etnomusicología mantienen una relación confusa y en muchos casos han sido considerados sinónimos, pero las dos figuras ven y analizan la música tradicional y folclórica desde ámbitos diferentes, aunque "tenen en comú el seu interés per les expressions musicals creades al marge dels cànons de la música culta occidental" (Reig, 2011, p. 18). Es por eso por lo que se hace necesario definir estos dos términos en las siguientes líneas.

Barrera (1997) y M. J. Martín (1992), citando a Thoms¹⁷ y su artículo publicado por la revista londinense *The ateneum* en el año 1846 y con número 982, constatan que el nombre de folclore hace referencia a la unión de dos vocablos arcaicos: *folk*, que significa pueblo y *lore*, saber. Conjuntamente hace alusión a la idiosincrasia, a la manera de hacer, de ser y de vivir de un pueblo, llevado a cabo como declara Miñana (2000) por estudiosos y entusiastas de las antigüedades, función muy arraigada en el siglo XVIII a pesar de las dificultades que tenía este objeto de estudio para considerarse ciencia. Actualmente el término se ampara a la disciplina que compila, conserva, investiga y examina el patrimonio cultural, consuetudinario y anónimo de un pueblo para que no acabe fulminado por el imparable progreso, ya que este estilo musical no es actual, sino más bien es una supervivencia del pasado.

Son muchos los investigadores que a la unión del folclore con la música la denominan etnomusicología –la antigua musicología comparada–, ante la ambigüedad de temáticas que abraza el término folclore. La palabra etnomusicología parte de raíces griegas: *ethnos*, significa pueblo, *musike*, música y *logos*, estudios; de manera conjunta simbolizan el estudio de la música de raíz tradicional. Otros investigadores emplean la palabra folclore para referirse a la disciplina que analiza todo lo que rodea al pueblo, sin hacer distinciones porque *ethnos* y *folk* son sinónimos (Cámara de Landa, 2003; M. J. Martín, 1992; Pelinski, 2000).

¹⁷ En el año 1960, la UNESCO, en homenaje y conmemoración a Thoms, acuñó el 22 de agosto como el Día Mundial del Folclore.

La etnomusicología se encuentra en el promedio entre la musicología y la antropología. En sus orígenes trataba de analizar y estudiar la música étnica, ayudándose de la etnografía, pero pronto acontecieron problemas a los cuales tenían la necesidad de hacer frente, como es el caso de la influencia de la sociedad y la importancia del contexto y del entorno en las manifestaciones tradicionales, así como en su transmisión y salvaguarda. A finales de los años 50, esta disciplina toma una reorientación y se enriquece con las contribuciones originadas por los antropólogos norteamericanos. Es en este momento cuando empieza a tomar bastante fuerza el nombre de etnomusicología como tal, haciendo referencia a sus características de análisis contextual y yendo más allá de una recopilación expresamente musical. Cuando se analiza una canción tradicional, también es importante, además de la recopilación y publicación gráfica y sonora de la música, el conocimiento de las circunstancias que motivaban el hecho sonoro, los estilos, las variantes, las versiones, las extensiones y las fusiones (Pardo y Jesús-María, 2001; Reig, 2011).

Posiblemente, y haciendo referencia a Miñana (2000), la diferencia entre el folclorista y el etnomusicólogo es que el primero se interesa por conseguir una pieza –melodía o baile– que falta a su colección. Mientras que el segundo, según García y Arredondo (2006) asume la cultura como paradigma central, trata de entender las prácticas musicales, sus evoluciones y modificaciones, así como el contexto social, cultural y geográfico para dar una interpretación a la cual el primero no accede, tan solo acumula, estudia y conserva por pavor a que esta música sea alterada y desaprovechada por el alud de la modernidad. Se podría decir que tanto la tarea de unos como la de los otros es vital para que la tradición musical emanada del pueblo no

decaiga en el olvido. En este sentido, Reig (2011) también afirma que los musicólogos históricos tienen un fuerte interés por “datar tots i cadascun dels documents que cauen en les seues mans per a situar-los en el moment just de la història amb la màxima precisió possible” (p. 49), cosa que para los etnomusicólogos es una tarea que queda fuera de su trabajo al tratar de hallar el uso social que contiene cierta expresión sonora y establecer posibles vínculos entre los sonidos y los seres humanos. Una partitura no resuelve ningún problema auditivo porque las grafías musicales acercan o intentan acercarse a la realidad, pero no es el único hecho manifiesto o auténtico; para escribir todas las filigranas interpretativas del folclore musical harían falta gran cantidad de signos adicionales, de tal forma que se convertiría en una partitura de complicada lectura y nada funcional.

Por el contrario, los documentos sonoros se aproximan más a la realidad antigua de las diversas manifestaciones musicales. Pues la cadena tradicional es delicada y quebradiza, y presenta vacíos que ya son irrecuperables porque en algún momento se detuvo y la información no ha llegado a nuestros días, como por ejemplo las denominaciones numéricas¹⁸ de algunos estilos del *cant valencià*, quedando en la más simple y dudosa de las interpretaciones (Frechina, 1999; Reig, 2011). La aproximación más bien argumentada a esta incógnita la ofrece Valls (2018), utilizando la tabla que se expone a continuación y con la que deja entrever la importancia que sujeta el uso de la nomenclatura dependiendo de los trastes de la guitarra del cifrado catalanovalenciano utilizados en la interpretación de dichas piezas musicales.

¹⁸ Ver Valls (2018), *Origen de les denominacions de l'u, l'u i el dos i l'u i el dotze i la seua relació amb pràctiques musicals històriques*, pp. 61-71.

Tabla 1

Relación entre los acordes utilizados en el cant d'estil y el cifrado catalanvalenciano

Denominació	Acords	Xifrat antic
<i>l'u / per la de l'u</i>	MiM ₇ -Lam-FaM ₇ -MiM ₇ -DoM-FaM ₇ - DoM-SolM ₇ -DoM-FaM ₇ -Mi ₇	1-2b-6-1-5-6-5-4-5-6-1
<i>l'u i el dos</i>	LaM-MiM ₇	2-1
<i>l'u i el dotze</i>	MiM-SiM ₇	1-12

Recuperado de Origen de les denominacions de l'u, l'u i el dos i l'u i el dotze i la seua relació amb les pràctiques musicals històriques. Por C. Valls, 2018, en A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia*, p. 65. València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.

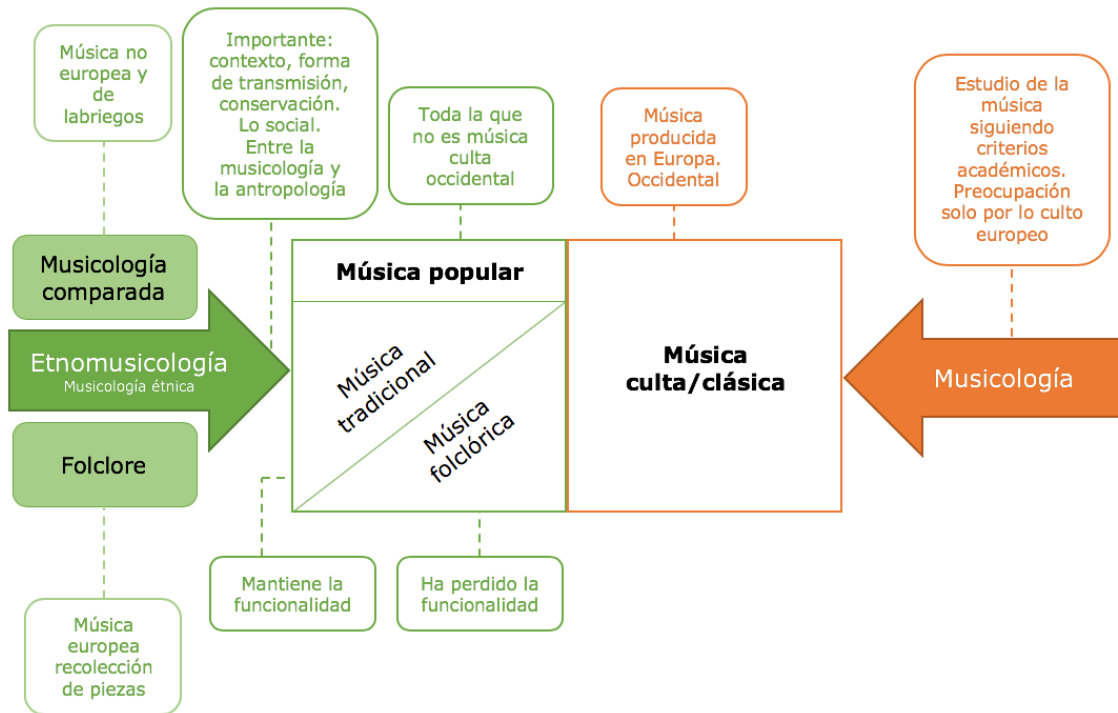


Figura 1. Esquema de los géneros de la música que se explican en el punto 2 y de las disciplinas que los estudian. Fuente: elaboración propia

2.2. Etapas históricas de la música tradicional

Según Reig (2011), la música tradicional, atendiendo a la gestión por parte de los individuos de los diferentes estilos musicales se desarrolla en tres etapas históricas. En el siguiente apartado se trata a partir de la segunda, que empieza sobre los inicios del siglo XVII hasta los primeros años del siglo XX, marcados por la aparición de los medios de comunicación.

Es en esta segunda etapa cuando la música culta occidental y la popular toman dos vías diferentes, la primera queda en manos de las clases sociales acomodadas: nobleza, clero y burguesía, y la segunda se relega a los estratos más bajos de la sociedad. Durante la Ilustración, que tuvo lugar en el siglo XVIII, la élite de la sociedad ignoró al pueblo y a sus manifestaciones culturales y colectivas,

juzgándolas como exóticas, incultas y vándalas. La idea de música popular como música inferior fue reforzada siglos después por los intelectuales de la Escuela de Frankfurt, diferenciándola claramente de la música clásica; idea patente en la obra *On popular music* de Adorno y Simpson (1941).

Según Rosa (2018) se ha producido una acentuación de esta fractura cultural en los siglos XX y XXI, que además de la propiamente musical también ha tenido lugar en los ámbitos formativos, divulgativos y sociales. Como comenta Oriola (2010), se originó una alteración equidistante con el desarrollo social, político, cultural y económico de la ciudadanía valenciana del siglo XIX. Algunas expresiones artístico-musicales evolucionaron a través de la élite y de la burguesía, desde lo popular hasta la mediatización, como es el caso de las bandas de música. Así pues, esta connotación llega incluso hasta nuestros días de la mano de una camarilla que entiende que la música académica está en otro nivel más elevado por haber alcanzado la conceptualización teórica de la materia (Bethencourt, 2005).

Es también en esta segunda y extensa etapa cuando aumenta el interés por las manifestaciones populares. Este hecho ocurrió en el Romanticismo, inmediatamente después de la llegada de la Revolución Industrial. En este momento, los altos estratos sociales empiezan a interesarse, a preocuparse y a dejar constancia de los elementos musicales como también de los extramusicales: indumentaria, artesanía, costumbres, creencias, leyendas y, en definitiva, de los saberes populares. Botella (2013) y Morcillo y Hermosilla en el prólogo de *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (2018), afirman que la música tradicional ha sido la gran olvidada en cuanto a análisis e

investigación musical –tras una época de estancamiento conducida por la globalización– hasta la llegada de los movimientos nacionalistas de mediados del siglo XIX y siglo XX, periodo en el que empiezan a florecer los sentimientos por recuperar y preservar el folclore.

La tercera etapa empieza a principios del siglo XX, donde tienen lugar las grabaciones de música tradicional. Mucha de ésta pertenecía a un ámbito urbano, pero también albergaba el campestre. Asimismo, es en dicho periodo cuando este estilo empieza a decaer con relación a la funcionalidad debido al éxodo rural, a la presencia de maquinaria en las industrias y por el ruido que éstas emitían, imposibilitando el canto a viva voz, también influyeron las reducciones de las plantillas. A mitad de este mismo siglo se dejan de crear canciones y empieza el proceso de folclorización por la falta de funcionalidad social y laboral, puesto que esta música cobra sentido cuando hay un vínculo real entre los fenómenos sonoros y las actividades humanas. En plena vigencia, es una música viva y dinámica que evoluciona y se transforma constantemente, adaptándose a los diferentes contextos y situaciones.

La canción toma fuerza desde los inicios del siglo XX hasta la Guerra Civil, después en la posguerra se retoma, pero con cierto interés reivindicativo. La transmisión de la música tradicional ha sido siempre fiel y eficaz mientras no había otros patrones a imitar que los miembros de la familia, amigos o gente del pueblo. Pero con la venida de los nuevos medios de comunicación, principalmente el caso de la radio, aparecen nuevos patrones y nuevas personalidades musicales que hacen que el pueblo margine los de antaño.

Durante el siglo pasado fue fundamental la labor de preservación e instrucción a distintas generaciones sobre las danzas y el folclore propio del País Valenciano que llevaron a cabo los Coros y Danzas de la Sección Femenina entre 1939 y 1972, la Asociación de antiguos componentes de Coros y Danzas de 1972 a 1979, y la Federación de Folclore valenciano¹⁹ ente 1980 y 1993 (Añón y Montolú, 2011). Por otra parte, es importante recalcar el conjunto del Archivo de Música Tradicional Valenciana llevado a cabo por el *Museu d'Etnografia i Folklore de València* presidido por Maximilià Thous. Esta institución nació en el año 1932 con la intención de recopilar muestras procedentes de toda la geografía valenciana. El museo y su biblioteca desaparecieron con la llegada del franquismo (Sempere y Torres, 2017).

Hay que destacar que la Guerra Civil y la posterior etapa de franquismo sería una época difícil para la supervivencia de la música tradicional, suspendiendo la afección por la cultura tradicional que se promovió a principios del siglo XX, aunque se debe subrayar la permisividad cada vez mayor del régimen a lo largo de los años a favor del folclore, llegándose a recopilar repertorio tradicional –de valía cuestionable y poco estudiado– dentro de esta dura etapa para la cultura popular (Vidal, 2016).

¹⁹ Para más información sobre la actual Federación de Folclore consúltese la web <https://www.folklorecv.es/>

En la época franquista se utilizaba la canción como herramienta de exaltación de sentimientos patrióticos, un claro ejemplo está en la Sección Femenina²⁰, una organización falangista que pretendía utilizar el folclore musical como herramienta de manipulación basada en sus intereses (Ferrer, 2011; R. Martín, 2002; Pelinski, 2000). Otros ejemplos serían las Misiones folklóricas²¹ lideradas por el

²⁰ La Sección Femenina fue fundada en el año 1934 para ayudar a los presos y reclusos falangistas, así como amparar a las familias. Fue en la dictadura cuando esta institución entró a formar parte del Movimiento Nacional, consagrándose como uno de los principales organismos de formación de mujeres. La Sección Femenina muestra el funcionamiento del estudio del folclore dentro de esta etapa. Hay doce trabajos que incluyen materiales del territorio valenciano (Vidal, 2016), encontrándose en el archivo de la Delegación Provincial de la Sección Femenina en Valencia; actualmente se conservan en el Servicio Territorial de Cultura de la *Generalitat Valenciana* de la provincia de València (Sempere y Torres, 2017).

²¹ A diferencia de las labores de la Sección Femenina, las Misiones folklóricas fueron mucho más sólidas y razonadas, ya que recolectaban información sobre el contexto, uso y localización de las piezas musicales, hecho que otorga una mayor relevancia a dichos trabajos. Como explica Vidal (2016), estas misiones se llevaron a cabo entre los años 1944 y 1960, asumiendo un propósito afín al de la *Obra del Cançoner Popular de Catalunya*, pero a nivel estatal. Cobran gran importancia las contribuciones de Ricardo Olmos y Manuel Palau.

Instituto Español de Musicología integrados en el CSIC²² o los institutos de estudios provinciales quienes fueron fundamentales en el rescate y avivamiento de la cultura tradicional valenciana (Doctor 2015; Vidal, 2016).

Cabe mencionar, por el hecho de ser uno de los principales motivos inminentes del declive de la música tradicional, que el estilo y los textos originales fueron rechazados por el dictador y todos aquellos que los cantaban eran ofendidos y escarnecidos. Así pues, fueron reprimidas las personas relacionadas con la etnografía y el folclore, como también se suspendieron las instituciones asociadas a estas disciplinas, ya que eran signo de sospecha para el régimen dictatorial (S. Rodríguez, 2021).

Hacia los años 1938 y 1939, tal como comenta Vidal (2016), se fundaron las primeras instituciones musicales en beneficio del folclore, creándose enseñanzas teóricas sobre éste. En el 1940 se encomendaron trabajos de recopilación musical a las mujeres que se habían formado en estos organismos anteriormente citados, cada

²² Tal como afirma Gembero-Ustároz (2014), de esta institución nació la Sección de Folklore musical español en el año 1943, de la mano de Anglés y Schneider. A través de un minucioso y rico trabajo científico, se recopilaron numerosas melodías de carácter tradicional. Gran parte del compendio quedaría reflejado posteriormente en el Cancionero Popular Español y en el Anuario Musical. La recolección del patrimonio fue llevada a cabo por investigadores que participaron en la *Obra del Cançoner Popular de Catalunya* y otros representantes de diferentes demarcaciones españolas. Además de las Misiones folklóricas, también fueron de suma importancia los concursos sobre el folclore que se organizaron, así como las diversas grabaciones que se llevaron a cabo. Los materiales se conservan en el Fondo de Música Tradicional de la *Institució Milà i Fontanals* de Barcelona.

cual en la demarcación geográfica perteneciente hasta el año 1977 cuando el Movimiento Nacional se suprimió por jurisprudencia.

En este siglo, el estilo tradicional fue protagonista de ciertas reavivaciones, como por ejemplo en las décadas de los 70 y 80, donde empezó todo un sentimiento autonomista y nacionalista que tuvo sus humildes frutos en la democracia y se encontró de la mano de estudiosos, especialistas y autodidactas, la voluntad por descubrir, salvaguardar y emprender nuevas vías –sociales y políticas– de difusión del folclore musical en el ámbito comercial (Martí, 1996b; Pardo y Jesús–María, 2001). La cultura tradicional adquirió, de nuevo, un carácter vivo además de ser objeto de análisis, pero con un notable declive y regresión (Sempere y Torres, 2017).

Uno de los mayores deseos de los últimos años del siglo XX fue la clasificación y la ordenación de los materiales. Un buen ejemplo se puede encontrar en los *Tallers de Música Popular*, que incluyen todo un detallado trabajo en el que aparecen informaciones sobre el plan de recogida de los testimonios y orientaciones sonoras sobre las melodías (Vidal, 2016).

Entre los años 70 y 90, el folclore musical valenciano atraviesa una etapa de influjo y se beneficia del movimiento de *la Nova Cançó* de Cataluña, que utiliza las producciones tradicionales como sustento de las nuevas, donde despunta el grupo *Al Tall*. Posteriormente, dicho estilo se fusionó con el *rock* y el *pop*, entre otros. También aparecieron las *world music* o música *folk*²³, hecho que concedió un nuevo panorama musical al folclore, y lo mismo hizo el minimalismo

²³ Atendiendo a Pelinski (2000), son músicas que resurgen y modifican las étnicas, dejan de ser anónimas e integran nuevas identidades y características.

norteamericano con la música popular y el *jazz* (Moreno, 2005; Rosa, 2018). Siguiendo la idea de Moreno (2005), estas corrientes con caracteres autóctonos y otros tantos de culturas foráneas, pertenecerían a los fenómenos de apropiación²⁴ –tradiciones reinventadas–.

La capacidad por parte de nuevas personalidades a nivel mundial para combinar géneros y estilos diferentes, así como la repercusión social en la elección del ocio, es lo que Ariño (2007) denomina omnivoridad, y ha ayudado al derribado de la jerarquía existente a lo largo de la historia entre la música clásica y la popular, dejándolas así al mismo nivel. Esto supone el inicio del consumismo de la música popular en la llamada cultura de masas, ayudada por el movimiento artístico del *Pop-Art* (Jaume, 2018).

La llegada de la democracia española abre las vías de estudio del folclore musical valenciano y se empieza a desplegar un amplio abanico de proyectos e iniciativas en torno a este estilo musical. Resurgen nuevos grupos de investigación que se dedican a compilar, codificar y clasificar material. Un claro ejemplo es el de la *Fonoteca de Materials de Música Tradicional Valenciana*, que contaba con la ayuda y la aspiración de la *Generalitat Valenciana* por almacenar recuerdos musicales y contextuales de la cultura tradicional en vivo (Vilar, 2017), convirtiéndose en un resguardo para el folclore musical valenciano del lurte de la modernidad y punto de partida para nuevas recopilaciones, aunque eso suponga apartar la pieza musical de su contexto natural para quedarse registrada y archivada como obra

²⁴ Los otros fenómenos que propone la autora mediante una tabla ilustrativa son los de reapropiación, que incluyen las tradiciones recuperadas y las conservadas, ambas con caracteres autóctonos únicamente.

musical museística (Montesó, 2011). De ahí la importancia de transcribir bien la naturaleza del fragmento musical antes de ser registrado.

Pero es bien cierto que la vigencia de la música tradicional valenciana ha estado en un continuo declive hasta hace poco tiempo, que, como dice Reig (2011) está en una situación "d'abandó institucional i perill de fossilització"²⁵ (p. 52), porque todo el desprestigio que se ha ido creando hacia el folclore, todavía perdura en los días de hoy, y las instituciones pertinentes y con poder de promover el folclore, cuando menos el valenciano, poco han ayudado a cambiar este deterioro, ya que siempre ha estado vista como una cultura de menor índole en cuanto a apoyo económico e institucional. Aunque cabe destacar como punto positivo en los últimos años la implicación del nuevo Gobierno valenciano por acrecentar las actividades folclóricas y tradicionales en las fiestas y actos sociales y culturales bajo la protección y el apoyo de la UNESCO (Sempere y Torres, 2017).

Un buen ejemplo de ello es el acto fallero de la *Crida*, en el que se congrega una multitud de gente a los pies de *Les Torres de Serrans* para contemplar un espectáculo audiovisual combinado con pirotecnia. Desde el año 2016 los componentes populares y folclóricos son notorios, actuando de altavoz y propulsor para que el estilo de música tradicional cale en la sociedad valenciana. Los elementos

²⁵ Ante esta cadena tradicional fracturada, según Reig (2011) al folclore musical valenciano solo le queda la restauración y la *riproposta*. "La restauració té com a objectiu reconstruir el patrimoni sonor de la tradició" (p. 59). Y la *riproposta* "és música nova feta per músics d'avui que componen seguint l'estètica de la tradició, i únicament té sentit en països on la música tradicional està en vies d'extinció" (p. 61).

tradicionales aparecen tímidamente en los años 2016 y 2017, pero se incrementan en la *Crida a la Humanitat*, hecha de forma extraordinaria con motivo de la declaración de las fallas como Patrimonio de la Humanidad. Acompañando el acto suena *Cucanyes*, de Emili Someño²⁶, interpretada por la *dolçaina*.

En el 2018 la visibilidad es ya mayor; las siluetas de un *dolçainer* y un *tabaleter* ocupan las dos torres mientras suena la canción *Cercaviles*. La *Crida* del siguiente año empieza con la pieza *Dansà* y seguidamente la *Cercavila de dissabte de festes* junto con imágenes de *balls de cabuts* y *bastonets*, para finalizar con la solemnidad del *Bolero de l'Alcúdia* interpretado por rondalla y banda. En el 2020, la música tradicional supone el eje vertebrador del acto fallero con *De Muro a Benigànim* y su ritmo de jota, contemplándose en ambas torres imágenes y siluetas de *dolçainers*, *tabaleters* y *ballaors*. Para finalizar, suena la *Malaguenya de Barxeta*, ejecutada por una banda de música.

En el año 2021, la pandemia mundial de COVID-19 imposibilita celebrar las fallas en marzo como se hace habitualmente, aun así, se emite una *Crida* virtual y también diversos vídeos cargados de motivación y emoción a lo largo de este año para mantener viva la llama de la fiesta, donde aparecen diversas menciones al folclore. El vídeo retransmitido de la *Crida* se basa en un montaje de pequeñas grabaciones de años anteriores, ofreciéndose un discurso coherente. Se mencionan los bailes regionales, la rica indumentaria valenciana,

²⁶ Todas las piezas tradicionales y populares que se han interpretado en el acto de la *Crida*, pertenecen al disco *Dolça Dolçaina* del músico Emili Someño, quien fusiona ingeniosamente las melodías del pasado con las modernas, adaptándose a los ritmos y timbres actuales.

la tradición musical, las *colles de tabal y dolçaina*, los *grups de danses* o los *balls al carrer*. También se exalta el sentimiento de lucha por las tradiciones del pueblo valenciano, que es fiel a su memoria. Además, se comenta como los valencianos, orgullosos de su historia y movidos por la ilusión, apuestan por conservar las tradiciones transmitidas de generación en generación, poniendo fe en el futuro. Un pueblo capaz de proteger, impulsar y extender su cultura y tradición.

En el año 2022 se lleva a cabo la *Crida* de forma corriente, manteniendo las medidas sanitarias y de seguridad vigentes en el momento. En los discursos de las máximas representantes se menciona la música de *tabal y dolçaina*, de las *danses* y los *grups de danses* y la indumentaria, entre otros. Es importante destacar que se enaltece el folclore como el paraíso de la cultura del pueblo valenciano, así como se hace un llamamiento para que se conserve y se practique cada vez más, otorgándole a las tradiciones un presente y un futuro gloriosos, y por las que vale la pena luchar. Además, es de resaltar que la falla infantil de València del año 2023 gira en torno a las danzas tradicionales, como símbolo genético del pueblo valenciano.

Otro hecho a destacar como motivo de inclusión de la música tradicional y folclórica en los actos de la ciudad de València es la gran y creciente cantidad de conciertos y de fiestas que integran el folclore musical valenciano. Este hecho es una evidencia de que el patrimonio

es impulsado por las autoridades con el fin de visibilizar la rica y variada cultura y tradición del pueblo valenciano²⁷.

Actualmente, la música tradicional valenciana se encuentra en una etapa de resurgimiento por el anhelo de ciertas personalidades de retornar la música de raíz más puramente tradicional. El máximo exponente de este postulado es Pep Gimeno "Botifarra", que se dedica a realizar conciertos y actos en todo el territorio valenciano y fuera de él en favor del folclore del País Valenciano, aunque en general prima la exigüidad de los entornos de transmisión espontánea (Sempere y Torres, 2017). En el ámbito académico, tal como anuncian Botella e Isusi-Fagoaga (2018b), se observa un aumento y una considerable cuantía de investigaciones y divulgaciones científicas en torno a la música tradicional con un carácter social y antropológico.

Es importante resaltar que recientemente, el *Ple del Consell* ha aprobado que el 2 de agosto sea declarado oficialmente el *Día de la Dansa Tradicional Valenciana*²⁸, coincidiendo con el nacimiento de Francisco Miralles Arnau, valenciano con una destacada y sólida trayectoria internacional en el mundo de la danza. La propuesta fue avalada por más de un centenar de profesionales, entidades e instituciones relacionadas con el folclore valenciano. También es

²⁷ Tómese como ejemplo la *Gran Fira de València* y sus *Nits de Folk*. Otro ejemplo muy destacable es el de las diversas ediciones de *Retrobem la Nostra Música*, en cuyas colecciones musicales, como comenta D. Martínez (2020) se han incluido diversas piezas con carácter folclórico.

²⁸ El documento oficial que lo respalda es el Acuerdo de 29 de julio de 2022, del *Consell*, de declaración del 2 de agosto como día de la Danza Tradicional Valenciana.

destacable que las asociaciones valencianas, junto con las de otras comunidades autónomas, están contribuyendo actualmente a favorecer y apoyar la candidatura de la jota como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

Por otra parte, coincidiendo con Reig (2021), el folclore musical valenciano no goza del trato educativo que merecería. Normativamente ha estado en muchas ocasiones desligado del sistema educativo reglado hasta hace relativamente poco tiempo, que se han incorporado sutiles proyectos en torno a la música tradicional valenciana. Así pues, la utilización de este estilo musical ha quedado siempre a la buena voluntad del docente. Para entender el folclore es necesaria una buena formación con fundamento, y lejos de eso, en València, el CEFIRE²⁹, poco ha ofrecido al respecto. Y en los conservatorios de música, está desapareciendo lo poco que se brindaba por una falta de rigor y seriedad.

En el siglo XXI se está transformando la forma de transmisión del folclore, encontrando su esplendor en Internet³⁰ y traspasando cualquier frontera geográfica, así como los medios rural y urbano de una manera rápida e inmediata (Jambrina, 2017). Pero tal como deja entrever Vilar (2017), queda pendiente todo un trabajo óptimo de divulgación a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para que la música tradicional se adapte, quede impregnada y cobre especial interés entre las nuevas generaciones

²⁹ El CEFIRE es el centro de formación, innovación y de recursos educativos del País Valenciano, encargado de la formación permanente de los docentes. Existen diversos centros del CEFIRE distribuidos por toda la geografía valenciana.

³⁰ A modo de ejemplo se disponen los canales de *Youtube* de diversos *cantaors* de música tradicional, instituciones y discográficas del territorio valenciano.

ciudadanas. Los nativos digitales cambian el panorama cultural y el contexto habitual de transmisión de la música, las relaciones sociales y la comunicación personal en general (García y Rosado, 2012; Jambrina, 2017). A este fenómeno de difusión se le conoce como *Netlore* –también *Net-lore*– (Cancelas, 2010) que favorece la difusión a nivel mundial de todo tipo de música. El estilo tradicional valenciano se ve beneficiado por esta manera de transmitir el hecho sonoro, creando así una memoria digital.

Atendiendo a la gran condición del folclore por adecuarse a los cambios, la educación del siglo XXI debería servirse del nuevo espacio que ofrece la tecnología, así como de los medios de comunicación para descubrir nuevas vías de transmisión, potenciar el proceso de enseñanza–aprendizaje, perennizar el estudio y reconstruir el futuro del estilo musical en cuestión (L. Díaz, 2005; Ramos, 2018).

La exploración de nuevas vías y maneras de transmitir y divulgar el contenido folclorista por internet es un hecho necesario y primordial en la actualidad. Muestra de ello es el estudio realizado por Cabañes y Garcia (2021) en el que analizan las redes sociales de uso en la actualidad e introducen estos canales en las políticas de la comunicación del *Museu Valencià d'Etnologia*³¹. El objetivo buscado es servirse del potencial de estos medios para conseguir el mayor alcance de población y difundir el material del museo, así como involucrar a las nuevas generaciones en el conocimiento del

³¹ *L'ETNO, Museu Valencià d'Etnologia*, se creó en el año 1982 con el fin de conservar, estudiar y difundir la cultura popular y tradicional del pueblo valenciano. Es un museo con carácter social que expone, documenta e investiga el patrimonio. Puede consultarse su página *web* para más información: <https://letno.dival.es/>

patrimonio valenciano y ampliar el público usuario y la interacción con éste. Los números muestran un crecimiento significativo y permanente de los seguidores.

Otro ejemplo del uso de internet en el material perteneciente al folclore es el caso del *Canpop*³², un proyecto del *Departament de Filologia Catalana* de la *Universitat d'Alacant*. Se trata de un trabajo de recopilación y clasificación de canciones tradicionales, creando de esta forma un cancionero virtual con el objetivo de que sea vivo y que vaya actualizándose y ampliándose. Aunque la información adicional a la canción sea insuficiente, ya que no aporta muchos datos etnomusicológicos y musicológicos, es un importante punto de partida con una muy buena intencionalidad.

Continuando en esta dirección, *Sonem*, es un trabajo de Barona (2022) para la obtención del Grado en Periodismo en el que intenta dar visibilidad a la música valenciana e incrementar la identidad propia del territorio, con el propósito de paliar las carencias que se sufren hoy en día. Es un proyecto innovador y muy necesario que gira en torno a tres estilos musicales: la música tradicional, los grupos de música en valenciano y las bandas de música. El fin es introducir, de forma común y corriente, estos tres pilares de la música del País Valenciano en el nuevo mundo internauta, para así conseguir su revalorización y apreciación en el panorama actual. Se presentan noticias, reportajes audiovisuales, radiofónicos, escritos y entrevistas, entre otros.

³² Para más información sobre el proyecto, véase la página web: <http://www.canpop.org/index.php>

En el siguiente apartado se aborda el folclore musical. Música que caracteriza las tierras valencianas a lo largo de la historia, y que ha supuesto un pilar fundamental y básico para la vida cotidiana de la colectividad, marcando así un estilo propio de vida en el País Valenciano que lo determina y lo identifica como pueblo. Tal como dice Epelde (2011), no se trata de una creación particular y personal, sino que más bien es una expresión básica y esencial de un colectivo en su totalidad, por sus necesidades éticas y estéticas, entre otras. Cada pueblo tiene su propia manera peculiar y rica de manifestarse y exteriorizar sentimientos. En cada sociedad hay varios aspectos que las diferencian del resto y que otorgan una personalidad propia a un grupo característico de individuos que tienen en conjunto una serie de atributos comunes y verosímiles: historia, geografía y cultura, entre otros. La música también hace de nexo conector y aporta cohesión, así como interviene como un símbolo de identidad que representa uno de los patrimonios culturales más ricos del mundo (Reig, 2011; Scarnecchia, 1998).

Según Badenes (1992) la música tradicional valenciana hace referencia a la música que ha ido evolucionando de generación en generación, sobre todo gracias al pueblo llano –que no tenía ningún tipo de formación académica–, y ha tenido como vínculo cultural la transmisión oral, donde ha imperado la memoria. Es una música que ha estado presente en varias situaciones de la vida de la gente, cumpliendo gran variedad de funciones que han ayudado, en definitiva, a saber vivir y convivir (Trescolí y Olivares, 2019). Es música sin autoría que el pueblo ha aceptado, definiéndola como una creación colectiva en la que no ha importado el conocimiento de un autor concreto (Martí, 1992; Millà, 2018; J. Montero, 2005; Nettl, 1996; Prat, 2006; Reig, 2011).

A medida que los distintos pueblos y sociedades han proliferado a lo largo del tiempo y de la historia, también han ido consolidándose y enriqueciéndose los bailes y las canciones. Este arte tradicional pasa a ser patrimonio común en el momento en que se divulga. El arte de la música tradicional contiene tantas variantes como *versaors*, *cantaors*, músicos o *ballaors* surjan. Esta música queda al alcance de todos y cada uno deja su propia impronta, lo cual ha hecho que se haya mediatizado generación tras generación (A. Martínez, 2011).

Seguidamente, se describen los cantos de la colectividad y las tradiciones más relevantes y arraigadas que el pueblo valenciano despertó en su gente. Esta música, como se observa, marca las pautas, ameniza y engalana la vida de los valencianos en una época determinada, y algunas de estas raíces y rasgos de identidad todavía continúan siendo fundamentales en el día a día del País Valenciano.

2.3. El canto del pueblo

El canto siempre ha estado muy ligado a la misma humanidad, ya que es la forma de expresión más básica y sencilla. Así mismo, en la propia cotidianidad se encuentran ejemplos múltiples en los que las personas recurren a la canción para el desarrollo de acciones en el ámbito social, personal o, incluso, en el académico y/o profesional. Este hecho da cuenta que lo principal en el canto popular siempre ha sido exteriorizar los sentimientos y las emociones, repercutiendo de forma muy positiva en el bienestar afectivo y emocional de los seres humanos.

Centrándose en su desarrollo, no se ha dado gran importancia a la figura del intérprete. Por contra, es el mensaje el que ha recibido mayor peso como elemento vinculante en la expresión de canto. Cabe

destacar las palabras de Climent (1989), donde explica las características del canto del pueblo valenciano:

La canción popular es música que no tiene autor, dicen; más bien diría yo, es música cuyo autor se ha olvidado porque él pasó, como todos los humanos, y su obra quedó en boca de todos, en boca de aquellos que han ido modificando la versión primitiva; música que, por sus cualidades, el pueblo la aceptó, primero y luego se la apropió; música que es de todos y no es de nadie; música que se viene denominando «folclórica» (p. 12).

València es una ciudad muy rica en el mundo del folclore musical, esto se debe en gran parte a la riqueza de comarcas tan diversas y disímiles que integra. Cada una de ellas, con motivo de responder a cada uno de los momentos históricos y entornos, ha introducido sus propias características y peculiaridades. Además, el bilingüismo existente en todo el territorio hace que la música tradicional generada sea numerosa y contenga gran riqueza músico-popular (Cerdà, 2011; Climent, 1989; Sempere y Torres, 2017). Tanto la música, como las sociedades y la cultura de éstas, van evolucionando de una manera equidistante (Jambrina, 2017).

Por antonomasia, la canción tradicional es la canción de la humanidad, y no suele ser demasiado culta y refinada, pero tampoco extremadamente vulgar; sencillamente se desarrolla atendiendo al momento en que se genera. Este tipo de música no tiene límites en el mundo de los sentimientos, puesto que no hay ningún tipo de regla ni requerimiento para sentir (Climent, 1989).

Las canciones cobraban fuerza en la cotidianidad de la colectividad, por el hecho que ayudaba a los valencianos y a las valencianas a

llevar a cabo las actividades y los trabajos del día a día (Guzmán, 2007). Según A. Martínez (2011) y Doctor (2015), el canto nace con la persona por la necesidad de comunicación con los otros y con las divinidades para ser protegidos de los espíritus malignos como también para aclamarse a los benignos. Como dice Martí (2018) un factor muy importante son las relaciones, tanto personales como con el entorno, es lo que el autor llama la relacionalidad.

La gran utilidad de estos cantos para la gente de la época ha hecho que sea transmitido de forma oral sin la necesidad de poseer conocimientos teóricos. Cantar es exteriorizar la alegría y compartirla con el resto de la sociedad, es también manifestar los sentimientos agradables de la vida y también los sabores agridulces y amargos que ésta plantea en determinados momentos. Si este hecho ocurre con la música, con el texto sucede lo mismo: las ideas del saber popular son expuestas con gracia, sencillez, y se podría decir que con cierta y peculiar ternura. No hay ningún tipo de preocupación retórica. Este canto, así como el texto, se caracterizan por su improvisación, que está basada en el sentimiento y en la inspiración del individuo que interpreta la pieza (Reig, 2011).

Los textos de los cantos se fundamentan en la cotidianidad de la gente, es decir, mayoritariamente narran hechos reales de la vida de las personas a través de figuras retóricas. Frechina (2011) hace referencia a esta proposición:

Expressen sempre una opinió que s'exposa directament, alabant o criticant algú o algun fet, o indirectament, mitjançant recursos com la ironia, el sobreentés, l'exageració o l'eufemisme satíric, que en comptes d'atenuar el referent, l'intensifica [...] El versador juga així un paper de portaveu de la comunitat: en consolida o en subverteix els

valors, en transmet la ideologia, denuncia greuges, reclama drets, afalaga els amics, contribuint notòriament a la restauració simbòlica dels vincles comunitaris (pp. 70–71).

Según Frechina (2011), la letra de las canciones que interpretan los *cantaors*, son textos improvisados en el mismo momento. En referencia a esta particularidad, aparece la figura del *versaor* y también el llamado *llistero*, quien organiza el canto e informa al *versaor* de todos los detalles de las personas a las cuales va dirigida la canción o de los acontecimientos más importantes que el *versaor* necesita saber para confeccionar los versos y comunicárselos al oído del *cantaor*.

Como explica Torrent (1990), el *versaor*, que improvisa el texto para la ocasión, dice al oído y verso a verso todo lo que tiene que decir el *cantaor*³³, y éste, hace una serie de florituras verdaderamente preciosas y espectaculares que deja boquiabierto a todo aquel que lo escucha. El *cantaor* tiene libertad y modifica la melodía según su inspiración, pero tiene como base un patrón fijo sobre el que construye los caminos que sigue la melodía de sus cantos. El hecho de tener libertad de creación en el mismo momento en que se ejecuta el canto es una gran virtud de este estilo que potencia la creatividad. Es habitual que, en el traspaso del texto desde el *versaor* hasta el *cantaor*, éste no entienda el mensaje que el *versaor* le está dictando y se formen auténticos líos en los que el texto del canto acaba siendo totalmente desorbitado y surrealista. A veces, el texto que se utiliza es literatura previamente elaborada en forma de verso que se adapta y se modifica en concordancia con la melodía. Este hecho ocurre a

³³ Es habitual que el *cantaor* alargue alguna nota del canto mientras escucha el texto que le dicta el *versaor* y que acto seguido deberá cantar.

causa de la tendencia, por parte de la clase obrera, de imitar a las altas capas sociales y a los textos literarios cultos (Pardo y Jesús-María, 2001).

Por lo que atañe al ámbito vocal de los cantos, en conformidad con Reig (2011), se encuentran melodías silábicas³⁴ y melismáticas³⁵. Estas últimas constituyen una de las aportaciones más idiosincráticas de este estilo, que se asemejan y recogen rasgos distintivos de Oriente. La emisión de la voz es natural, singularidad por la que se diferencia de la música culta occidental, basada en la impostación³⁶. La forma natural, a garganta abierta, rica en armónicos y a veces de ritmo libre, comporta la implicación de todo el cuerpo, sobre todo de los resonadores faciales; la garganta entra en tensión y supone un esfuerzo vocal por parte del *cantaor*. Este canto es "exuberant en matisos, articulacions, potència i expressivitat tímbrica, amb una finalitat manifesta: la comunicació amb l'oient" (Reig, 2011, p. 91).

2.3.1. Los repertorios tradicionales y los cancioneros

En todas las sociedades tradicionales, la canción ha sido un elemento con una carga muy considerable y fundamental. Ésta ha tenido una atribución de gran importancia en tres ámbitos: en la estética, puesto

³⁴ Las melodías silábicas hacen referencia a aquellas que, por cada sílaba, prepondera una nota determinada.

³⁵ Las melodías melismáticas son las que en una sola sílaba se recurre a una gran y amplia cuantía de notas ondulantes. Es una forma peculiar arábiga de emitir sonidos.

³⁶ La impostación es la manera de fijar la voz para producir sonidos con cierta claridad y firmeza sin forzar las cuerdas vocales. Es decir, se fingen, se falsean y se uniforman las voces.

que ha significado una seña de identidad y también un goce artístico. Instrumental, porque ha humanizado el trabajo y ha amenizado el ocio a lo largo de los tiempos, y finalmente, ideológica, porque ha consolidado valores, jerarquías en la sociedad, creencias y ha fomentado el autoaprendizaje de la colectividad (A. Martínez, 2011).

El cancionero, que recoge las canciones tradicionales, contiene el afán por conservar y transmitir todo un patrimonio cultural de las antiguas generaciones a las nuevas, y según Botella, Fernández et al. (2014) dichos cancioneros eran la mejor forma para dejar documentada la tradición oral de la sociedad. Aunque en algunas recopilaciones antiguas solo se incluyeran textos, con el supuesto de que la gente los conocía (Arnau, 2018). En general, se integran partituras con el deseo de que esta cultura musical sea preservada, transmitida y enseñada atendiendo a unos fidedignos testimonios musicales.

Botella, Fernández et al. (2014) constatan que los cancioneros son poco utilizados por el profesorado debido a la inmersión cultural y al conocimiento por parte de la sociedad de las tradiciones de su pueblo. Esto constituye un error que debe ser revisado desde las instituciones académicas y escolares, ya que éstas deben ser fieles transmisoras de conocimientos. Consecuentemente, es imprescindible integrar estas recopilaciones de la cultura musical tradicional en los planes y programas educativo-pedagógicos.

Pedrell (1922), afirma que el canto es la forma mediante la cual el ser humano expresa sus sentimientos; nace del pueblo y ha sobrevivido a lo largo del tiempo. Esta viva tradición oral necesita encontrar su lugar en el ámbito educativo y ser revalorada, sobre todo en el entorno familiar, puesto que se va extraviando esta cultura musical por las diversas razones que engloban el mundo laboral

actual, donde las familias cada vez tienen menos tiempo para compartir los saberes heredados. Vincular este estilo tradicional en el aula y en la Educación Musical del discente comporta la transmisión y la trascendencia en el marco institucional, posibilitando así la salvaguarda y la conservación de este rico y emblemático patrimonio artístico y cultural como elemento facilitador del proceso de enseñanza–aprendizaje de la música (Díaz y Arriaga, 2013).

La tradición oral genera una serie de cambios y transformaciones en sus manifestaciones a medida que va progresando de forma generacional. Esta práctica, en su plena actividad y vigencia, no precisa de amparo ni protección porque, sencillamente, atiende a funcionalidades básicas y necesarias para toda una sociedad. Así mismo, Frechina (2011) subraya los rasgos más característicos y elementales del cancionero de la música tradicional valenciana y de la forma en que se divulga:

El cançoner tradicional es transmetia oralment, i per això constituïa un corpus dinàmic i canviant, sotmés a influències externes i a la progressiva evolució de la mentalitat de les societats que el custodiaven [...] No existia el concepte de *tradicional* com a construcció social moderna i, per tant, no estava *contaminat* per cap tipus de pressió identitària: la seua puresa, la seua autenticitat, el seu caràcter atàvic, no eren plusvàlues que compel·liren a la seua conservació; la transmissió social del cançoner era un fet cultural que es produïa intrincat amb la resta de transmissió de valors (p. 21).

El cancionero, como contempla Reig (2011), es de contenido literario diverso y costumbrista. Narra aspectos de la vida en sociedad e integra canciones reivindicativas motivadas por las condiciones

laborales, la explotación capitalista, la subida indiscriminada de los precios, las injusticias sociales, entre otros. Propiciado y llevado a cabo por el movimiento obrero³⁷ que ve en el cancionero un punto de apoyo en cuanto a difusión. La autoestima femenina también acontece tema melódico, puesto que la mujer consigue el acceso al trabajo, hecho que hace posible una independencia económica para éstas. A consecuencia del suceso histórico mencionado, la sociedad lo intenta censurar y toma la canción como herramienta reactiva para contestar y oponerse al cambio de estatus social de la mujer. En definitiva, las recopilaciones son la expresión del pueblo y de una cultura en un determinado momento histórico (O. Fernández, 1992).

Los cancioneros en València se editaron hacia los inicios del siglo XX conducidos por el sentido romántico. Durante el Romanticismo proliferó el aprecio por la tradición y por la cultura tradicional del pueblo. Concretamente en València, llegó gracias al Renacimiento siguiendo una modalidad singular y privativa. La folclorización nació en esta época como una estrategia reivindicativa de los valores tradicionales, por su condición de esencia nacional, por la pureza étnica y por el valor como custodio de una añorada personalidad colectiva (Climent, 1989). Fue una reacción ciertamente tardía que buscaba la protección y el amparo de la música tradicional. Pero se podría decir que no se consiguió porque aquellos que transcribieron las obras eran formados en la corriente de la música culta occidental, dejando de reflejar los principios y fundamentos más relevantes, peculiares y distintivos de esta música, como es el caso de la

³⁷ El movimiento obrero está formado por las capas sociales bajas e históricamente ha sido maltratado por la burguesía y la gente adinerada. Pero este bajo estrato, se presenta dominante.

afinación, la expresividad o la improvisación. De esta manera, los cancioneros se convirtieron en agentes folclorizadores de la música tradicional, por el hecho de simplificar la música originaria, dotando las piezas como únicas interpretaciones posibles.

Tal vez, como dice Reig (2011), la aportación de partituras ha inducido muchas veces a un producto corrompido y que integra ciertas traiciones. Aquellos que han escrito una interpretación basada en la oralidad se han dejado guiar por las normas que abastecen la música culta occidental, puesto que han tenido una formación académica de la música y tienden a eliminar aquello que no es normativo o habitual para fijar así el lenguaje musical en beneficio e interés propio. Este hecho da a entender que la versión que muestra una cierta partitura es la representación auténtica y terminante, y en la música tradicional es justo todo el contrario, cada individuo interpreta las melodías de una forma determinada y diferente de la del otro; una partitura no es en ningún caso la única versión convincente.

Una aproximación más realista al folclore musical y fiel a sus interpretaciones son las fuentes discográficas de muestras³⁸ de acciones donde el canto era importante en el día a día de la sociedad: trabajo, fiestas, celebraciones del ciclo anual, entre otras, de la colectividad sin ningún tipo de manipulación, significando así un “fidel espill de la realitat sonora” (Reig, 2011, p. 23) del pueblo valenciano que ha perdurado y resistido al paso del tiempo. Hoy en día tienen gran importancia por ser una fuente de memoria histórica que es irrecobrable e irrecuperable, aunque no es suficiente para proteger el folclore de la degradación y el olvido (Scarnecchia, 1998).

A finales del siglo XX, según Frechina (2011), esta visión del cancionero se ha visto carecida del sentido y de la funcionalidad en que se concibió, y la evolución en los usos de la música tradicional valenciana ha hecho que se enfile por caminos muy diversos y divergentes. Este fenómeno de decadencia y de olvido no se circunscribe exclusivamente al ámbito musical, sino que va

³⁸ Un ejemplo en el folclore musical valenciano es la *Fonoteca de Materials* de la *Generalitat Valenciana*, un trabajo fomentado por la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport*. Ofrece una recopilación sonora, estudios y análisis sobre el estilo tradicional del País Valenciano. Otro ejemplo sería el archivo musical de Fermín Pardo que contiene música y literatura popular digitalizada, tanto en castellano como en valenciano que custodia el Ayuntamiento de Requena. Este trabajo tiene sus inicios en los años 70 cuando recibió una beca de la Fundación Juan March. Trabajó junto a Ricardo Pitarch y María Dolores Seguí. Fue en el año 1984 cuando gracias a una beca del Ministerio de Cultura se recopilaron y grabaron las obras. Y, por último, el archivo de música popular del actual *Institut Valencià de Cultura -IVC-*, anteriormente llamado *Institut Valencià de la Música -IVM-* y posteriormente *CulturArts Generalitat*, que tiene como prioridad la protección, proyección y difusión del patrimonio musical valenciano, entre otras; para más información consúltese la web: <http://ivc.gva.es/val/musica-val>

acompañado de toda una tradición, cuando menos, la valenciana. Actualmente, este acervo toma un carácter reflexivo y se presenta como una forma moderna de organizar de manera activa la memoria colectiva y de hacer uso de los materiales antiguos con finalidades vanguardistas.

Según Frechina (2011), hoy en día la música y los bailes tradicionales que antaño presumían de tener una funcionalidad lúdica, participativa, generacional y evolutiva, empiezan a formar parte de un espectáculo, y se debe a que los repertorios musicales del pueblo que tenían una fuerte tradición oral, unos rasgos característicos y básicos, expresión diligente y vigente, quedan en la memoria, dando lugar a unas costumbres que ya no se practican y que no tienen sentido en el tiempo actual o al menos, no el que tenían en sus orígenes (Pardo y Jesús-María, 2001).

Todas las recopilaciones del folclore valenciano son fuente de información para todas aquellas personas que pretenden la salvaguarda de la canción tradicional. Con todo, los cancioneros son de gran ayuda y sirven de empujón para los maestros que quieren tratar este estilo en sus aulas escolares. Estas colecciones de canciones son la expresión artística plasmada en papel de todo un pueblo; la canción tradicional es relevante en el ámbito de la Educación Musical del niño y sirve de vehículo para aprender la gramática musical. A través de las canciones se llega a una comprensión del lenguaje musical.

Las primeras pretensiones por recopilar el folclore musical se encuentran en el manuscrito *Música de los cantos populares de Valencia y su provincia, transmitidos al papel y coleccionados por el profesor de música valenciano, Sr. D. Eduardo Ximénez* en el año

1873³⁹, con motivo de la Exposición Universal de Viena que tuvo lugar este mismo año y encomendada por la Subcomisión Provincial de Industria de València. Se encuentra en la Biblioteca Nacional de España y contiene una recopilación bastante reducida de siete canciones y cuatro danzas populares del territorio valenciano, así como una especificación de los instrumentos tradicionales y su afinación. Aunque se trate de un trabajo más o menos breve, se entrevé el deseo por dejar constancia escrita de la cultura oral a la que Ximénez le es leal, puesto que hace una representación gráfica fidedigna contando con la participación de los cantantes del momento (Sempere y Torres, 2017; Vidal, 2016).

Otro ejemplo de interés y más extenso que el anterior –dieciocho transcripciones–, es el de José Inzenga en 1880 con la publicación de *Cantos y bailes populares de España*, concretamente la sección dedicada al folclore valenciano donde se incluyen en gran medida los cantos y los bailes más destacados de las comarcas de *l’Horta, les Riberes, y la Vall d’Albaida*. Incluye entre sus partituras un trabajo etnomusicológico importante al incorporar comentarios y aclaraciones sobre el funcionamiento de estas piezas en su entorno natural (Sempere y Torres, 2017; Vidal, 2016).

³⁹ Época de la *Renaixença valenciana* –siglo XIX–, periodo en el que se exaltan los sentimientos patrióticos y cobra especial importancia todo lo relacionado con dicho territorio: lengua, cultura, música y literatura. Se parte del folclore y de lo tradicional para proyectar las producciones artístico-literarias en general (Sempere y Torres, 2017).

Así mismo, se debe destacar al músico alemán Kurt Schindler⁴⁰ por ser el primer investigador foráneo en estudiar la tradición oral y las costumbres del pueblo español hacia los años 20. El musicólogo, financiado por entidades americanas y españolas, recopiló gran cantidad de repertorio popular de todo el territorio español. Es de necesaria mención el trabajo de campo que realizó para estudiar la música tradicional y la utilización de dicho folclore en sus composiciones, destacando su cancionero *Música y poesía popular de España y Portugal* (Lobato, 2018; Olarte, 2010). Schindler, además de compilar la tradición oral, registró en discos de aluminio los cánticos y fotografió a los sujetos objeto de estudio. Esto le permitió almacenar material para dar conferencias en muchas localidades de la península, así como en La Casa de las Españas. Sus viajes entre España y América fueron constantes a partir del año 1929 hasta su muerte en 1935 (Frontera, 2014; J. H. García, 2012; Olarte, 2009).

También fue importante la labor de la *Obra del Cançoner Popular de Catalunya*⁴¹ a través de la participación en los concursos de Just Salvador durante los años 1922, 1923 –cancionero infantil de Cocentaina– y 1924 –cancionero general valenciano– donde además de las recopilaciones musicales, también introdujo informaciones relevantes sobre el contexto y uso de éstas. Asimismo, fueron

⁴⁰ Fue discípulo de Max Friedländer, quien le aproximó a la música popular (Lobato, 2018).

⁴¹ Sus misiones se extendían a todos los territorios donde se hablara el catalán. Cabe dejar manifiesto, como comentan Sempere y Torres (2017), que estas investigaciones desechaban gran cantidad de material en el que se utilizaba la lengua castellana, así como cualquier producción que se escapara de su percepción romántica de *Països Catalans*. Es el ejemplo de las *seguidilles*, los fandangos y las jotas, pese a ser muy relevantes en el territorio valenciano.

importantes las misiones de búsqueda de Joaquim y Just Salvador en el *Comtat* en el año 1924 y las de Joan Just y Josep M. Roma en las comarcas septentrionales en el año 1927 (Vidal, 2016).

El *Cancionero de Valencia y Murcia* recopilado por Juan Hidalgo y publicado en el año 1979, reúne canciones y danzas de València, Alicante, Castellón y Murcia. Concretamente 63 en el caso de València, 38 en el de Alicante, 23 de Castellón y 34 murcianas con algunas variaciones melódicas, información de la forma musical e indicaciones instrumentales para el *tabalet*, la *dolçaina* y las castañuelas, entre otros.

Tal como comenta Vilar (2017) citando las palabras de Crivillé en el I Congreso Nacional de la Sociedad Española de Musicología celebrado el año 1979 en Zaragoza, la sociedad tiene al abasto muchos cancioneros y recopilaciones musicales, sin embargo, dichos materiales poseen una gran carencia teórica y musicológica.

En las líneas siguientes se tratan las aportaciones de Palau, Seguí, Oller, Olmos, Chover, Torrent y Ramón, por la importante tarea que desarrollaron a lo largo de su vida en favor del folclore musical del País Valenciano. Por este motivo hay que destacar sus figuras, en virtud del gran interés que albergan sus trabajos en relación con el propósito de estudio de la investigación.

Manuel Palau formó parte en 1959 del *Consell Nacional d'Educació*. Con Palau al frente se empezó una gran tarea de recopilación e investigación sobre el folclore del pueblo valenciano, con la ayuda del *Institut Valencià de Musicologia* –el cual presidió– y bajo el amparo

de la *Institució Alfons el Magnànim*⁴² de València, vinculada al CSIC, y de la *Diputació Provincial de València*. Los trabajos realizados se empezaron a imprimir, dando paso a los *Cuadernos de música folklórica valenciana*. Éstos integran estudios directos y personales, concretamente 22 monografías de bailes, canciones y melodías de todo el territorio valenciano, llevados a cabo por un escrupuloso y meticuloso método, trabajando en ellos personalidades como Ricardo Olmos⁴³, Salvador Seguí, María Teresa Oller, Dolores Sendra, Antonio Chover y Álvaro Marzal, entre otros. Las recopilaciones y publicaciones de este organismo se dividen en tres periodos: de 1950 a 1974, de 1978 a 1979 y de 1998 a 2013 (López-Chavarri A., 1992; Sempere y Torres, 2017; Vidal, 2016).

Palau exhumó numerosas partituras y obras del siglo XVII, así como repertorio tradicional y folclórico del pueblo valenciano, donde destaca la versión completa del *Misteri d'Elx*, sobre el que hizo un análisis exhaustivo y escribió gran cantidad de ensayos. De sus trabajos, también hay que señalar el estudio de *Elementos folklóricos de la música valenciana* (1925), premiado en los *Jocs Florals de Lo Rat Penat* de la *Diputació de València* en 1924 y publicado en 1925, así como *Canciones de la provincia de Alicante* (1954) armonizadas para piano y canto.

Salvador Seguí fue alumno del Maestro Palau, a quien ayudó a recoger, de pueblo en pueblo, material para los *Cuadernos de música*

⁴² Nació en el año 1948. Actualmente la *Institució Alfons el Magnànim* sigue en funcionamiento, apostando por la investigación y por la cultura. Para más información, se puede consultar su página web:

<https://www.alfonselmagnanim.net/>

⁴³ También colaboró en las misiones de la Sección Femenina y en las del CSIC.

folklórica valenciana. Seguí y su equipo fueron becados por la Fundación Juan March en València y la Sección de Música y Folklore del Instituto de Estudios Alicantinos⁴⁴ (Vidal, 2016), para recopilar, estudiar y clasificar materiales propios del folclore valenciano. Gracias a estas becas, llevó a cabo numerosas investigaciones en las que hay que destacar los diversos cancioneros musicales: *Cancionero musical de la provincia de Alicante* (1974), *Cancionero musical de la provincia de Valencia* (1980) y *Cancionero musical de la provincia de Castellón* (1990). Estos cancioneros junto con los estudios sobre la enseñanza musical en el sistema educativo y la dotación de materiales escolares musicales son sus trabajos máspreciados, sobre todo para los entusiastas del folclore valenciano (Vilar, 2017).

Se encuentra en Seguí una vida marcada por el aprecio hacia el folclore y el proceso de enseñanza–aprendizaje de éste en las escuelas. En el libro *Cançons valencianes per a l'escola* (1990), el autor aporta de una forma significativa toda una recopilación de la música tradicional del pueblo valenciano, adjuntando rasgos de identidad distintivos de cada espacio geográfico. Hay que decir que posiblemente el libro nació por la falta de práctica folclórica valenciana en la escuela, atendiendo a la necesidad de dotar a los maestros especialistas de música de algún recurso que les fuese útil para implantar este estilo musical en las aulas. Además, fue el primer cancionero popular valenciano en presentar una correcta escritura

⁴⁴ Está vinculada a la Diputación provincial de Alicante y fue creada en el año 1953 siguiendo el patrón de la *Institució Alfons el Magnànim*. Actualmente se la conoce por el nombre de *Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert*. Con la beca que obtuvo de esta institución, produjo el cancionero de Alicante y con la ayuda de la Fundación Juan March, los de València y Castellón.

gramatical y ortográfica, dado que fue revisado y corregido por un filólogo.

Seguí (1990) concede importancia a la educación y afirma que en cada momento de la vida por el cual atraviesa un individuo le corresponde una canción característica. Es valioso para el estilo tradicional conocer la motivación o la intención del contenido que inspiraron los textos y las melodías, considerados elementos inseparables de la creación y que forman una totalidad integradora tanto musical como funcional para el ser humano. El texto de la canción puede servir para la mejora del aprendizaje de la lengua y un enriquecimiento lingüístico.

Cuando murió el Maestro Palau, Seguí fue una pieza fundamental en el Instituto de Musicología y editó obras del mismo Palau, Gomà y Blanquer, entre otros. La convicción más grande de Seguí fue siempre la recopilación y salvaguarda del patrimonio valenciano, así como dar a conocer el rico contexto musical que tiene el País Valenciano. Es por este motivo que Seguí, una vez editó su primera recopilación musical en formato de libro, gracias a la convocatoria del Instituto de Estudios Alicantinos, concibió que no estaría completa la colección sin los estudios y los análisis sobre la música de València y Castellón. Así que llevó a cabo un gran trabajo de recolección de piezas que, al final, dieron lugar a los tres cancioneros, pudiendo conseguir una auténtica unidad social, cultural y musical al País Valenciano.

María Teresa Oller, discípula de Palau y de López-Chavarri, destaca por sus estudios, observaciones y transcripciones sobre el folclore musical valenciano, siendo una de las figuras más preponderantes de la etnomusicología del País Valenciano. Oller recorrió toda la región

buscando muestras de materiales musicales de carácter popular ejerciendo numerosos trabajos de campo. Lo más significativo, valioso e interesante de sus diversos análisis es la forma con la que los efectuaba: se adentraba durante un largo tiempo en la cultura y en la vida diaria del pueblo que deseaba estudiar, observaba con atención las costumbres de la gente y preguntaba constantemente a varios sujetos hasta encontrar excelentes informantes. Fue becada por la Fundación Juan March en el año 1974 y trabajó junto al equipo de investigación de Salvador Seguí (Galbis, 2014; Picó, 1999). Como compositora también dejó su rico legado, basado mayoritariamente en elementos folclóricos y populares valencianos (López-Chavarri A., 1992).

Ricardo Olmos fue discípulo de Palau y participó en las actividades del *Institut Valencià de Musicologia* del CSIC y de la *Institució Alfons el Magnànim*. Su trabajo como compositor aglutina piezas musicales basadas en motivos y ritmos folclóricos nacionales, incidiendo en los particulares de la región valenciana. También destaca la labor de Antonio Chover, que, llamado por el Maestro Palau, ingresó en el *Institut Valencià de Musicologia* del CSIC para atender como becario a las Misiones folklóricas. Su dedicación y entrega ante tal encargo facilitó la publicación de diversos cuadernos, para los cuales recolectó y analizó melodías y bailes relacionados con el folclore musical de algunos pueblos del territorio valenciano (López-Chavarri A., 1992).

Vicent Torrent trata e investiga las canciones de autor y la música de raíz tradicional, concretamente en la vertiente de la *riproposta*. Torrent formó parte de *Equip València-Folk*, grupo ya desaparecido, mediante el cual se inició en la tarea de investigación de la tradición musical valenciana. Además, hay que destacar que presidió el jurado del Concurso Nacional de Música Folk en 1986, convocado por el

Ministerio de Cultura de España, y también fue presidente de la *Associació de Músics i Cantants*.

De sus publicaciones, la más relevante en referencia al folclore valenciano es el libro denominado *La música popular* (1990), donde trata dicho estilo musical a través de su propia experiencia como músico. El autor habla de aspectos de la música tradicional valenciana para darla a conocer y que ésta sea entendida. También hace una mirada crítica sobre la actitud de la sociedad hacia este estilo, presentándolo como un objeto cultural que se tiene que preservar, por su riqueza musical, por su valor estético y porque responde a la expresión y a la identidad del pueblo valenciano. El trabajo se enmarca desde una visión de *riproposta* italiana, para crear musicalmente el presente con la recuperación del pasado, renovando y recreando la música tradicional.

Como investigador y divulgador, hay que hacer patente su presencia en Radio Nacional de España –RNE–, la colaboración en la *Institució Valenciana d'Estudis i Investigació* –IVEI– o el programa de *Tallers de Música Popular*⁴⁵ en los que también participó Josemi Sánchez. Fueron promulgados por la *Conselleria de Cultura*, de los cuales nació la colección discográfica de la *Fonoteca de Materials* (Sempere y Torres, 2017). Estos talleres proporcionaron gran cantidad de material folclorista que Torrent utilizó para los espectáculos del grupo *Al Tall*, conjunto valenciano de música de raíz tradicional que nació en el año 1975. Torrent fue la voz solista de este grupo pionero en la

⁴⁵ Según Sempere y Torres (2017), lo llevaron a cabo los estudiantes valencianos junto a sus maestros en los años 80, patrocinados por el IVM. Coleccionaron multitud de cintas de *cassette* con testimonios reales para los cuales la música tradicional era fundamental y viva.

interpretación del folclore musical del País Valenciano, marcado por la *riproposta* italiana.

Diego Ramón⁴⁶ fue un gran músico, director, compositor y pedagogo⁴⁷. En primer lugar, Ramón impartió docencia en el colegio Santa Ana de Algemesí, pero se podría decir que sus inicios tienen lugar cuando el padre de un alumno, por voluntad propia y consciente de la habilidad y la capacidad extraordinaria que Ramón poseía para la música, costeó económicamente al Maestro para que impartiera clase en la escuela de María Auxiliadora, centro situado en la misma localidad, entonces, se puso en marcha todo su proyecto.

Con la ayuda de los cancioneros que vació, Diego creó ocho libros denominados *Cançons per a l'escola*, que incluyen alrededor de 100 canciones tradicionales cada uno. Este trabajo previo sería el inicio, según afirma Reinés (2012), de los ocho volúmenes de *Música a l'escola*. El curso escolar de 1983–1984, el ayuntamiento, al ver cómo de eficiente y motivador se presentaba su pedagogía para los niños, implementó su modelo en todas las escuelas del pueblo de Algemesí.

⁴⁶ Este apartado dedicado a Diego Ramón Lluch ha sido fundamentado con la ponencia realizada a cargo de Vicent Pellicer Ahuir, en las XVIII Jornadas de Educación Musical: Kodály en la Educación Musical, organizadas por Aulodia en Lliria el 12, 13 y 14 de septiembre del 2014. También con el curso intensivo coordinado por Aulodia en Algemesí el 15, 16, 29 y 30 de noviembre del 2014, impartido por Júlia Oltra Mulet, quién recibió la enseñanza del método de la mano del mismo Diego Ramón.

⁴⁷ Diego Ramón Lluch nació en Picassent en 1948, pero en el año 1971, cautivado por la procesión de la *Mare de Déu de la Salut* de Algemesí, decidió quedarse a vivir en esta localidad. Estudió en el Seminario Metropolitano de València y más tarde, se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad Pontificia de Salamanca, donde creó un coro universitario.

Poco después, Ramón formó con su concepción y sabiduría musical y pedagógica a un equipo de maestros al más alto nivel⁴⁸.

El método que ideó tenía un claro objetivo didáctico basado en la música tradicional –entendida ésta como lengua materna musical del niño–, al cual le dedicó muchas horas de estudio, práctica y análisis. Ramón fue un gran apasionado de su trabajo, ante el cual nadie quedaba indiferente, y fue creador de una manera de hacer música excepcional. La concepción del arte musical y de la pedagogía del Maestro, gira en torno a que la música es y se tendría que convertir en el instrumento transversal de la vida cotidiana del ser humano, por el hecho que nos ayuda a vivir y a convivir como ciudadanos dentro de una colectividad.

La obstinación más grande de Ramón fue la creación y formación de coros escolares para acercar el canto a todo el mundo⁴⁹. Para el Maestro, la voz es el instrumento más perfecto y natural que poseemos por excelencia todos los individuos. También propulsó la idea de música como materia universal en el entramado educativo y fue firme en su visión de que todo el mundo tenía que hacer música por el placer de hacerla, de vivirla y porque comporta diversión y goce en el ser. Ramón sostenía la idea de cantar para el presente: los

⁴⁸ La *Conselleria d'Educació*, al ver la eficacia del método y el gran saber del Maestro, adoptó el modelo y organizó cursos de formación docente para trasladarlo a toda la escuela pública; Ramón, en concreto, impartía las asignaturas de dirección coral y de pedagogía musical sobre el sistema relativo. Sin duda, Diego fue el referente para impulsar la figura de especialista de música en la escuela, que hasta el momento era inexistente.

⁴⁹ Diego Ramón entendía el canto coral como una herramienta magnífica para enseñar a escribir y a leer música.

niños que integraban las agrupaciones corales debían saborear el disfrute del momento y no entenderse esta actividad como una cantera para el futuro coro de adultos. Hay que subrayar su habilidad con la quironimia, la cual usaba para hacer juegos musicales de afinación y canto colectivo a dos voces.

Ramón era un gran comprometido con su pueblo y con el folclore musical de éste. Entendía que los cuatro pilares fundamentales del músico son: cantar, leer, escribir y crear⁵⁰. Sobre estos cuatro elementos se construye todo proceso de enseñanza–aprendizaje musical, del mismo modo que consideraba que la afinación de la voz se educa y se asimila cantando. Por otro lado, no se mantenía contrario a la idea de la profesionalización del músico, pero pensaba y sostenía que esta no era la única vía; hablaba de diversidad y de músicos *amateurs*, que aprecian el arte musical y deben ser formados de la mejor manera posible para conseguir oyentes críticos y cualificados, capaces de discriminar la música óptima de la que no lo es. Él mismo decía que el analfabetismo musical impide una auténtica cultura musical y que los músicos necesitan un público culto que sepa valorar correctamente el trabajo que hacen y ofrecen (J. Oltra, comunicación personal, 12 de mayo, 2016).

Su gran interés fue el folclore musical. Viajó a Hungría para aprender el método Kodály porque lo consideraba formidable para enseñar música a los niños (Reinés, 2012). Como en Hungría y en València no se seguía la misma progresión interválica ni rítmica, llevó a cabo una maravillosa e importante tarea de adaptación. A pesar de que no era

⁵⁰ En repetidas ocasiones Ramón manifestó que la enseñanza de la música es un deber público y que todos los niños y niñas tienen el derecho y el deber de saber escribir y leer la música (J. Oltra, comunicación personal, 12 de mayo de 2016).

recopilador de folclore musical, vació cancioneros y creó melodías con las células rítmicas características del folclore musical valenciano⁵¹. Haría falta ensalzar también la adaptación de una considerable cantidad de obras traducidas al valenciano con gran fidelidad y delicadeza, puesto que este excepcional trabajo, ha significado poder cantar y escuchar música con la lengua propia⁵².

De los trabajos del pedagogo se debe destacar la colección de los libros *Música a l'escola*, editados por *Schola Cantorum d'Algemesí*, que comprende desde el nivel 1 hasta el 8. Estos libros se abastecen, principalmente, de folclore musical de gran riqueza que garantiza una formación musical de calidad, siguiendo una estructura, orden y secuenciación lógica y adaptada a las necesidades formativas y evolutivas del niño. Su método se fundamenta en el solfeo relativo y el canto es la base para la enseñanza musical. También hay que destacar como materiales que utilizan el folclore musical los trabajos: *Eixam* (1990), que contiene 332 canciones con el ámbito de la escala diatónica mayor, ordenadas siguiendo una progresión del aprendizaje musical de los niños; *Cantafàcil* (2000), que integra 20 canciones tradicionales para 3 voces blancas armonizadas por el mismo Diego

⁵¹ Hay que destacar que no hizo traducciones musicales, sino que enfatizó en la reordenación de los intervalos y de las células rítmicas, adaptándolas al folclore musical valenciano, puesto que, por ejemplo, la pulsación ternaria en Hungría es casi inexistente y el folclore valenciano sí que lo integra en muchas de sus melodías.

⁵² Ramón afirmaba que la música tradicional húngara no es la lengua materna del alumnado valenciano. Y que, por tanto, haría falta, habiendo estudiado con detalle el folclore del país valenciano, organizarlo para utilizarlo en la enseñanza musical como el más valioso de los materiales (J. Oltra, comunicación personal, 12 de mayo de 2016).

y, por último, *Cant planer* (2000), con 16 canciones tradicionales para 4 voces mixtas armonizadas por el Maestro.

A Diego Ramón se le debe el impulso del folclore musical dentro de la educación obligatoria y el reconocimiento por la inmensa dedicación que tuvo por salvaguardar y propulsar, mediante materiales didácticos y educativos, la música característica del País Valenciano, que tanto lo identifica como pueblo.

Cabe distinguir la actividad musical y compositiva del Grupo de los Jóvenes, también llamado Grupo de los Cinco. Vicente Asencio, Vicente Garcés, Ricardo Olmos, Luís Sánchez y Emilio Valdés se presentaron a través de un Manifiesto el 18 de enero de 1932 con el afán de unir las actividades musicales que realizaban por separado, bajo una mirada estética basada en el arte popular. Se abastecieron del folclore para perfeccionarlo, modernizarlo y amalgamarlo con otras corrientes musicales, además de la utilización de instrumentos característicos del folclore o de otros con particularidades similares. En ocasiones, los miembros del Grupo utilizaron células y tonadas del folclore valenciano para crear melodías propias de carácter universal, así pues, el reconocimiento de la música popular fue palpable. Estuvieron muy activos en los concursos valencianos de creación musical de la época, ya que todos ellos dieron a sus composiciones una orientación nacionalista, y más concretamente valenciana, con motivos populares y folclóricos que coincidían mayoritariamente con los requisitos de las pruebas. Los críticos musicales mostraron su apoyo y admiración al Grupo dedicándoles unas excelentes valoraciones en la prensa, también gozaron del fervor y el amparo del público (Galbis, 2020; J. P. Hernández, 2010; López-Chavarri A., 1992; D. Martínez, 2020).

Excepto Asencio, todos fueron discípulos de Manuel Palau quien les impregnó del sentimiento valenciano y de la utilización de lo popular como motivo para sus obras musicales. Muchos de ellos combinaron la composición con conferencias y labores de recopilación y recuperación de piezas folclóricas. Además del Grupo, también deben ser nombradas personalidades como Joaquín Rodrigo, López-Chavarri Marco, López-Chavarri Andújar, Salvador Giner, Miguel Asins, Pedro Sosa, José Maria Gomar, Antonio Chover, María Teresa Oller, Dolores Sendra, Luis Blanes, Antonio Pérez y Matilde Salvador, por el interés que mostraron en la recuperación de la música folclórica y popular, así como por la utilización de ésta en sus composiciones (Galbis, 2020; J. P. Hernández, 2010; López-Chavarri A., 1992; D. Martínez, 2020).

2.4. Los géneros del folclore musical valenciano

En este apartado se describen de manera general y sintetizada los cantos, los bailes y la instrumentación de las tradiciones más relevantes y arraigadas que el pueblo valenciano despertó en su gente. Se pretende conocer los distintos géneros⁵³ para poder valorar todo el conjunto de la música tradicional valenciana.

Hay varias maneras de efectuar la clasificación del folclore musical valenciano, todo depende de cuál sea el criterio que se sigue en su catalogación, como, por ejemplo, desde una visión musicológica, histórica, geográfica, entre otras. Toda intención de etiquetar esta

⁵³ En palabras de Reig (2011, p. 187): "entenc per gènere un conjunt de mostres musicals que tenen característiques comunes melòdiques, rítmiques, harmòniques o funcionals que conflueixen de maneres diverses i configuren específicament el grup, segons uns paràmetres determinats".

música, como dice Reig (2011, p. 187) “es revelarà insuficientment adequat, perquè alguns gèneres hauran d’incloure’s en dos apartats o més”. Tiene que ser necesariamente flexible porque, en palabras de Reig (2011, p. 188) “presenten línies de demarcació difuminades”. Se podrían hacer dos distinciones, la música tradicional religiosa que se estructura alrededor del calendario litúrgico y la música tradicional profana que lo hace en torno al ciclo natural y al ciclo vital; tanto una vertiente como la otra están completamente entrelazadas.

Con todo, se sigue el modelo de ordenación de Reig (2011) por ser el más actual y porque tiene la peculiaridad y la delicadeza de compilar e incluir los trabajos efectuados con anterioridad. Esta clasificación que realiza el autor es más bien musicológica que etnomusicológica, pero trata de llenar este vacío adjuntando la descripción de los géneros basándose en la función social y la cultura a la cual le son referidos. En algunos casos, la funcionalidad es determinante para decretar un nuevo género, aunque en materia sonora sea similar a otro. A continuación, se dividen los distintos géneros en: vocales e instrumentales.

2.4.1. Géneros vocales

La importancia de los géneros donde la voz es la protagonista recae en el significado que otorga el elemento lingüístico, es decir, la comunicación de un mensaje desde el emisor –quien canta– hasta el receptor –quien escucha–. En cuanto a las categorías vocales individuales, son evidentemente cantadas por una sola persona y hay de dos tipos, *a cappella* y con acompañamiento instrumental.

Siguiendo la secuencia evolutiva del ser humano, la primera clasificación que se evidencia es la de las canciones de antes de la adolescencia, que son cantadas o recitadas por los más pequeños,

por los adultos –siempre con la mirada puesta en el niño–, o por los dos conjuntamente. Estas canciones tienen como objetivo la comunicación y la relación entre las personas, así como educar y mostrar a los más pequeños el mundo, el medio, el entorno o diversas habilidades, como por ejemplo la psicomotricidad o la socialización.

Se encuentran *les cançons de bressol*, cantadas con la ausencia de instrumentación. Estas canciones, según Reig (2011), son de ritmo libre y el adulto es el encargado de cantárselas al niño con la intención de adormecerlo. Este trabajo ha estado siempre encomendado a la madre o a la abuela, cerca del fuego y al compás del sonido de la silla o la mecedora. La métrica viene determinada por el movimiento del balanceo que efectúa el adulto, a los brazos del cual resta el neonato. En este sentido, puede ser binario –balanceo de la cuna– o ternario –movimiento llevado a cabo por el adulto– (López-Chavarri A., 1956; Seguí, 1980, 1990a).

El ámbito melódico es reducido y se interpretan con un tono de voz relajado y con una tímbrica y unos componentes melismáticos finos sobre la última sílaba. Al principio y al final del canto suelen realizarse vocalizaciones simples y tenues. Los textos de *les cançons de bressol* contienen gran lirismo en concordancia con la ternura que inspira la situación (A. Martínez, 2011). Mantienen una estrecha relación con *les cançons de batre* por sus características musicológicas, aunque funcional y textualmente son muy diferentes. También, como dice Reig (2011), *les cançons de batre* son duras y se entonan al aire libre, por lo tanto, necesitan expansión vocálica mientras que *les cançons de bressol* son cantos tiernos y tienen lugar en la casa, con un tono de voz acomodado.

Les cançons de jugar empiezan con ámbitos melódicos reducidos y a medida que los niños van creciendo se van ampliando. Son canciones fuertemente silábicas con ausencia de melismas. Esta particularidad, según Reig (2011), hace que las melodías tengan una métrica muy marcada, así como también poseen una estructura melódica repetitiva. Pertenecen a este género los juegos afectivos, motrices y de destreza, y devienen medio de enculturación y acercamiento a la propia civilización (Seguí, 1980).

Les cançons de bateig mantienen las mismas características musicales que *les cançons de bressol* y *les cançons de jugar*, pero forman un género diferenciado atendiendo a su funcionalidad: anuncian la anexión de un recién nacido a la colectividad cristiana. A pesar de que estén clasificadas en los géneros vocales individuales, a menudo se cantan de forma colectiva (Reig, 2011).

En referencia a la temática religiosa, se integra la *salpassa*, que tal como declara Reig (2011), constituía una práctica por parte de los cristianos para bendecir con agua y sal las casas por el tiempo litúrgico de la Pascua. Las canciones presentan un ritmo regular y una métrica muy marcada. Se interpretan con voz natural, canto silábico y afinación no temperada. Estas canciones se encuentran a mitad de camino entre el canto y la recitación. Tanto *les cançons de bateig* como éstas se encuentran en vías de folclorización.

En otro bloque diferenciado y ya folclorizado⁵⁴ se encuentran *les cançons de treball* y *les cançons de batre*. Las faenas, tanto agrícolas como domésticas, tradicionalmente han estado vinculadas a la canción y ésta era indispensable para trabajar. Por lo tanto, los quehaceres constituían una condición de ritual en el que el canto era su contexto máspreciado. Las canciones que se creaban para faenar se componían por un ritmo que facilitaba la acción que los trabajadores tenían que realizar. El canto permitía aumentar la productividad, por eso, los encargados y los patrones estimulaban la canción y daban facilidades para que ésta reinara en el trabajo (Frechina, 2011).

En *les cançons de treball* dominaban más los cantos colectivos, en los que se producían unos intercambios de ideas, experiencias y vivencias, así como la exaltación de valores. En cuanto a *les cançons de batre*, eran individuales y la expresividad del *cantaor* era muy personal y con una melodía flexible (Reig, 2011).

Les cançons de batre tienen la peculiaridad de ser canciones profundas y sin estribillo, cantadas a una sola voz con movimientos melismáticos, además, a garganta abierta, entonación aguda y

⁵⁴ A consecuencia de todos los cambios sociales, económicos y generacionales que han ido transformando los sistemas de producción, la música también se ha visto afectada, puesto que, con la inclusión de las máquinas en los trabajos agrícolas, ha ido desapareciendo la funcionalidad de la música tradicional, también a consecuencia del alto nivel de ruido que emanan las máquinas y que imposibilita el canto y, por la llegada de los nuevos medios de comunicación, como por ejemplo la radio, que suplió la necesidad de utilizar el canto colectivo como herramienta para amenizar el trabajo.

penetrante y que carecen de medida rítmica convencional (Guzmán, 2007; López-Chavarri A., 1956). Su nombre se debe a la acción de *batre*, que consiste en separar la paja del grano. Según escribe López-Chavarri (1940):

Tienen una forma libre que escapa a cualquier intento de regularización metronómica. Por lo general, precede a la copla una vocalización «ad libitum» [...] La entonación es fuerte, los «calderones» largos a placer, o breves; y al concluir un inciso suele haber «regulador» descendente. A menudo entre verso y verso lánzase una exclamación para animar a las bestias que arrastran el trillo, o se hace una pausa. La vocalización se realiza generalmente sobre la letra *a* (p. 97).

Estas canciones hacen referencia al trabajo que se realiza, aunque el abanico temático es tan amplio como el mismo cancionero. Fundamentalmente tenían como objetivo ayudar a los trabajadores a coordinar sus tareas y hacerlas menos fatigosas y monótonas, así como también servían para animar a las bestias, a quienes se les dedicaba ciertos gritos para ayudarlas a marcar el trote. La estrofa principal habitualmente empieza con una exclamación monosilábica de larga duración (Torrent, 1990).

Torrent (1990), basándose en Josep Crivillé y su estudio elaborado en el año 1977 en el *Anuario Musical*, confirma que:

Les cançons de batre mostren el seu caràcter oriental tant en els modes melòdics que usen com en la seua ornamentació [...] la cèl·lula sistemàtica generadora d'aquestes melodies, correspon essencialment a la mateixa que s'empra en les gammes d'alguns "maqam" orientals [...] anomenats "hijaz" (pp. 79-80).

Otro bloque se compone por *els pregons* y *els bans*. Atendiendo a Torrent (1990), son recitativos que nacen como necesidad por parte del ayuntamiento de anunciar las normas de la municipalidad o las novedades que acontecían en el día a día, por eso, el alguacil se recorría las calles para dar las noticias frescas. Recitaban los serenos, que eran los que vigilaban los pueblos por la noche, y, además, anunciaban la hora, los hechos importantes que ocurrían o la meteorología, entre otros; hacían de despertador de quienes se tenían que levantar a una determinada hora: las personas ponían en sus puertas, tantas piedras como números tenía la hora a la cual se habían de despertar. También hacían *pregons* los vendedores y comerciantes ambulantes que visitaban día a día los pueblos valencianos. Con gritos fuertes y con un tono de voz elevado hacían llegar a orejas de todos sus mercancías o servicios.

En cuanto a los elementos melódicos, presentan más fuerza y definición que en el canto y pueden albergar inflexiones y recuperar cadencias perdidas. Como ocurre cuando hablamos, la actitud de quienes recitan es muy instintiva, menos reflexiva y más involuntaria. El objetivo de este recitado era hacerse notar y llamar la atención, por eso, no pretenden ser bellas melodías, sino que más bien buscan la efectividad y la comunicación con los ciudadanos (Reig, 2011). Mantienen ciertas características comunes con las canciones de antes de la adolescencia: pocos melismas y estrecho ámbito melódico. También tienen similitudes con *les cançons de batre* por su carácter semirecitado, de ritmo libre y voz natural, aunque en contraposición a éstas, son breves (Seguí, 1980).

Cuando el sol se apagaba dejando paso a la oscuridad, empezaban en la casa unas veladas muy íntimas y relajadas, pero también de risas y de romances. *Els romanços*, dimanaban de los cantares de gesta

(López-Chavarri A., 1956) y son la denominación valenciana de las baladas que, tal como manifiesta Frechina (2011), eran interpretadas por un solista ayudado por un colectivo. También tenían una carga muy positiva en el bien de la comunidad de trabajadores porque los entretenía a la hora de realizar actividades muy repetitivas y pesadas. *Els romanços* presentan un contenido narrativo de carácter social y moral; tratan problemas que todavía continúan teniendo significado en la actualidad, puesto que han ido difundiéndose a través de la transmisión oral y la creación colectiva, y quizás, este sea el motivo por el cual han resistido con el paso del tiempo.

El romanç se caracteriza por la larga duración del canto, contiene un carácter despectivo y un texto muy descarado y un poco brusco. Puesto que los medios de comunicación no existían en esta época, *els romanços* cumplían a la perfección este papel, ya que ciertas personas que viajaban de pueblo en pueblo ponían al día a todos los vecinos de los hechos y de los acontecimientos más importantes a cambio de alguna correspondencia económica (Torrent, 1990). A través de estos cantos también se enseñaba un poco de historia, atendiendo a que la sociedad, en general, era analfabeta (Doctor, 2015). Esta peculiaridad de narración y descripción de los acontecimientos, tal como dice Reig (2011), otorga una estructuración estrófica que integra, a menudo, diálogos entre las figuras que aparecen en la historia cantada. Su melodía tenía que ser recordada con facilidad, por eso a cada estrofa le corresponde una melodía que se va repitiendo sin ningún tipo de modificación, tan solo a nivel textual, que es donde interesa centrar el foco de atención.

El lugar más importante de la casa, como bien afirma Torrent (1990), siempre ha sido el rincón del fuego o chimenea, que era el centro donde se desarrollaba la vida social de la familia, más todavía cuando

llovía o hacía frío. Alrededor del calor que desprendía la combustión, la familia se reunía para pasar unas horas de completa plenitud. Mientras estaban en corro conversando, surgían *les cançons de reunió*, aunque habitualmente también tenían lugar en las plazas y en las calles de los pueblos con motivos festivos. Reig (2011) comenta que éste deviene un género por su funcionalidad y, aunque las canciones que en él se engloban no compartan las mismas características musicales, representan una realidad verosímil.

La temática de estos cantos es muy diversa, pero casi siempre presenta componentes humorísticos, satíricos y picarescos, que integran un alto factor de socialización, puesto que toda persona que se encontrara cerca del círculo donde se engendraban las canciones, era susceptible, tal como dice Reig (2011), de interpretar la melodía y expresarse a través de ésta. Siguiendo a Reig (2011), el repertorio de este género es urbano, que se debe, en gran medida, al proceso de modernización tan veloz por el cual atravesó la sociedad del momento, por lo que se conservó la melodía tradicional y se adaptó a la nueva realidad emergente.

Los géneros que se han expuesto anteriormente pertenecían a las canciones cantadas *a cappella*, aunque en algunas de ellas se utilizaba algún acompañamiento instrumental menor, como por ejemplo el rico-raigo de la silla en *les cançons de bressol*. A continuación, se describen aquellas melodías que necesitan instrumentación para ser ejecutadas. Se cantan en pareja, pero se interpretan individualmente de forma alternada entre los *cantaors*.

Dentro de esta vertiente el *cant valencià d'estil* se podría considerar como la manifestación más distinguida y señalada de la cultura popular del País Valenciano por lo que corresponde a la interpretación

vocal y al contenido literario y funcional. Son rondas nocturnas e itinerantes que exigen unas características ciertamente privilegiadas: decisión y esfuerzo a la hora de hacer el ataque del canto, condiciones vocales virtuosísticas, volumen alto, tesitura aguda y elevado dominio de la garganta, sin descansar en el abdomen para dar paso a cantos semiadornados o melismáticos (Torrent, 1990).

De acuerdo con Frechina (2011), el canto al aire supone una cierta libertad rítmica que no ocurre con el instrumental que lo acompaña, que sí se rige por una medida rítmica establecida. Estas características del cantante y de su vocalismo hacen que se convierta en un género muy rico musicalmente, aunque en los orígenes del *cant d'estil*, los cantantes no gozaban de un gran virtuosismo, más bien eran austeros en cuanto a la melodía que producían.

La articulación que se hace de la voz toma dos vías de interpretación, por un lado, se encuentra el *cant pla*, con rasgos más antiguos y con menos melismas, una tesitura tímbrica menos forzada y un ámbito melódico estrecho. Por otro lado, el *cant requintat*, rico en ornamentos y florituras, interpretado con un registro extremadamente agudo y que, por lo tanto, se sitúa en un ámbito melódico mucho más amplio que el anterior (Reig, 2011). El *cant d'estil* se consolida a mediados del siglo XIX en València y “està format, en l'actualitat, per una sèrie de modalitats de cant que reben el nom genèric de *valencianes*, i els noms específics *d'u, u i dos, u i dotze i, amb menor implantació, riberenques*” (Frechina, 2011, pp. 62–63).

De acuerdo con Torrent (1990), para acompañar rítmica y melódicamente este género, se requiere la presencia de una rondalla *mixta de corda* que como mínimo integre guitarra y *guitarró*, y

viento: trompeta y trombón, además de la *dolçaina*, el *tabalet*, un mínimo de dos *cantaors* que alternan sus cantos y el *versaor*, que improvisa el texto para la ocasión. El viento anuncia con una cadencia la entrada del *cantaor* y éste, hace una serie de florituras verdaderamente hermosas y espléndidas. A partir de los comienzos del siglo XXI, el desarrollo de *cant d'estil* ha ido en aumento, adquiriendo un carácter más ornamentado, decorado y embellecido, evolucionando así a través de preciosos melismas o *caragols*, alargando las palabras y las frases indeterminadamente (Frechina, 2011).

Les albaes tienen su origen en el siglo XVII y XVIII. Son unos cantos con carácter crítico o laudatorio interpretados de madrugada y que se pierden en la noche medieval. Tal como dice Torrent (1990), constituyen un género musical totalmente diferenciado del propiamente llamado *cant d'estil*, pero que no se entienden sin éstos. En *les albaes* hay cierta discrepancia entre la métrica que lleva la voz y la de los instrumentos. Se componen de seis frases musicales, y a cada uno de los dos *cantaors* que intervienen se le otorgan tres. En la primera mitad se introduce el tema y finaliza en la segunda; el *cantaor* en esta segunda parte exhibe su virtuosismo vocal.

Una característica muy importante de *les albaes* es su elevada simplicidad interpretativa que permite una mayor eficacia comunicativa que el *cant d'estil*, puesto que el público entiende mejor los versos. Uno de los factores más relevantes es su improvisación, tanto en la melodía como en el texto (Rubio, 2017). Cobran especial interés *les nits d'albaes* que tienen lugar habitualmente en las iglesias –tanto en el exterior como en el interior– y a continuación, empieza una ronda por las calles del pueblo con la intención de cantar a los festeros, al municipio o a diversas personas de la localidad.

Reig (2011) denomina *suite* popular a la unión entre la seguidilla, la jota y el fandango⁵⁵. Aunque no nacieron en València –la seguidilla manchega, la jota aragonesa y el fandango andaluz–, fueron adoptados de una manera formidable por parte de la colectividad. También se pueden interpretar de forma separada, pero generalmente se ejecutan juntos, respetando las características de cada uno y el orden en que se han anunciado. Son bailes que requieren la participación de todos los individuos que se encuentran próximos, siempre que se tenga un mínimo de conocimiento sobre el funcionamiento de los pasos de baile. En cuanto al canto, es expresivo y personal, mediante el cual la persona se desinhibe y muestra su virtuosismo, que, a diferencia de otros géneros, es mucho más dificultoso.

Un pariente próximo a la seguidilla es el bolero. Rítmicamente contienen características similares, aunque la particularidad que más los diferencia es la rapidez con la que se ejecutan. La seguidilla es muy acelerada, vertiginosa, agitada y viva, mientras que el bolero, es más lento y majestuoso, formal y circunspecto, pero le debe su estructura esencial a la seguidilla. El bolero, con carácter noble y distinguido, queda relegado a la gente refinada, por lo tanto, se podría afirmar que forma parte de los bailes más majestuosos. Todo hace pensar que la gente del pueblo adoptó esta bailada imitando la clase social burguesa (Torrent, 1990).

⁵⁵ En palabras de Reig (2011, p. 289): “mostren una semblança relativa amb les *suites* barroques que es ballaven als salons de la noblesa i l’aristocràcia, és per això que, salvant les distàncies insalvables entre les classes socials, denomine *suite* popular la interpretació enllaçada d’una seguidilla, una jota i un fandango”.

Otro baile característico que se desarrolla por todas las partes del territorio valenciano es la *dansà*, y según Torrent (1990), a pesar de que mantiene particularidades comunes con otros bailes, conserva una personalidad única. Actualmente todavía tiene lugar en las festividades sociales y para bailarla es necesaria la indumentaria propia que la gente de la época utilizaba. La *dolçaina* y el *tabalet* son imprescindibles para llevar a cabo este baile solemne. Marcan un ostinato que sirve como base rítmica y que invita a todos los *ballaors* a moverse, agrupados ordinariamente por parejas.

El *tabal* ejecuta el ritmo y *els ballaors* el *pas pla* –también denominado *de passeig*–. La *dolçaina* toca y los movimientos van enriqueciéndose y complicándose cada vez más. Hay muchas combinaciones diferentes dependiendo al territorio valenciano al que nos refiramos, pero en todos, alternan el *pas pla* con las mudanzas. Los *pasos de comptes* son característicos en este baile popular y festivo en los que los *ballaors* desarrollan sus habilidades. Nacen mayoritariamente en la *Escola Bolera* valenciana y germinan en cada uno de los grupos folclóricos siguiendo la forma original o con adaptaciones. Ha de decirse que continúan creándose pasos y que no es un ciclo cerrado, teniendo en cuenta los puntos –el bolero por ejemplo tiene 8 o 16–, la estructura y la melodía de cada baile. Cada conjunto de *ballaors* denomina los bailes atendiendo a algún rasgo distintivo para clasificarlos, algunos ejemplos son *Les miraetes*, *La señorita*, *La muñequita*, *El 8*, *Pare i mare*, *Sebastià*, *Mitja de rosa* y *Esvaraeta vella*. El fandango es el que marca el final de la *dansà* y lo hace acelerando poco a poco el ritmo de la melodía; *els ballaors* van dejando de bailar a medida que se hacen un embrollo debido a la rapidez en el *tempo*. Al final, solo quedan los que más habilidad, experiencia y maestría tienen (Torrent, 1990).

También hay curiosidades en el folclore musical, como es el caso de la *dansa del vetllatori*, muchas veces destinada a niños fallecidos que aún no tenían uso de razón ni conocimiento desarrollado. Torrent (1990, p. 88) explica que: “a la mateixa casa on era l’infant mort i al voltant del seu cos sense vida, es ballava aquesta dansa al·ludint a la millor vida a què l’albat havia passat i consolant els pares amb aquestes consideracions”.

En referencia a los géneros vocales colectivos se encuentran los que, obviamente, canta más de una persona, normalmente un grupo coral copioso. Siguiendo la clasificación de Reig (2011), se hacen visibles en este bloque las polifonías religiosas tradicionales: cantos profusamente melismáticos, de afinación natural y con mucha flexibilidad métrica. Para cantarlas no es necesaria una habilidad virtuosa de la voz, y generalmente, se cantan a *capella* –aunque a veces se introduce algún acompañamiento instrumental– con la intención de congregar a los fieles al festejo cristiano. En este género se engloban las auroras, los misterios, las oraciones, las purezas, las salves, las pasiones y los gozos, entre otros (Reig, 2011). También se encuentran los cantos de rogativa que tienen sus orígenes en la Edad Media, y de una forma diferenciada se vuelven a encontrar *les cançons de bateig* y las de *la salpassa*, así como *les cançons de Pasqua*, *les Nadales* y *els arguilandos*, entre otros.

Les cançons de Pasqua son de carácter religioso y se contextualizan en esta época del año con motivo de celebración de dicho tiempo litúrgico. Son cantos de pasión compuestos con melodías infantiles y sencillas, de ritmo rápido y ámbito reducido. Se cantaban habitualmente en el campo y eran canciones participativas, todos los presentes debían tener representación. Las melodías integran alegría porque tenían lugar, tal como comenta Seguí (1980), después de las

penitencias y abstinencias. Además de *les salpasses* también se engloban gran cantidad de juegos para niños y jóvenes.

Por otro lado, *les cançons de Nadal*, igual que *les cançons de Pasqua*, tan solo tienen sentido si se entonan dentro de estos determinados periodos litúrgico. Se encuentran por un lado *les albaes de Nadal* que son reposadas –aunque en algunos lugares eran alegres y rítmicamente rápidas–, muy melódicas y exuberantes en ornamentaciones y floreos. *Les Nadales* eran más bien composiciones cultas, aunque el pueblo las modificó, otorgándoles un tono profano muy lejano del ámbito religioso (Seguí, 1980). También se encuentran *els arguilandos*, cantos llevados a cabo por los niños, acompañados de algún instrumento rudimentario con motivo de felicitar la Navidad o recolectar estrenas o donativos (Seguí, 1990a).

2.4.2. Géneros instrumentales

La música instrumental no contiene texto y, por lo tanto, no se pueden expresar mensajes semánticos a través de ella, pero, por el contrario, le es más fácil exteriorizar emociones y sentimientos cuando menos con más intensidad. La música, cuando el texto y el instrumento se unen, se convierte en una herramienta de comunicación a través la cual se reflejan los sentimientos más profundos (Reig, 2011).

En cuanto a la clasificación de los géneros instrumentales se dividen en tres grandes bloques: la rondalla, el dúo formado por *dolçaina* y *tabal*⁵⁶ y, en menor medida, las bandas de música.

Según Badenes (1992), la música más festiva de la cultura valenciana ha sido proporcionada por los instrumentos de cuerda pulsada, incluso antes de que las bandas de música consiguieran la importancia y el renombre que han obtenido con el paso del tiempo. Las creaciones de las primeras rondallas, aunque su composición no era estática, estaban integradas únicamente por instrumentos de cuerda, pero necesitaban ser completadas y enriquecidas, por lo que se incorporó el viento a estas agrupaciones (Badenes, 1992). La cuerda junto con el viento, atendiendo a Torrent (1990), concede a los oídos un tono precioso por el hecho de que el viento aporta una nueva tímbrica y un sonido continuo y no una discontinuidad sonora como ocurre con la cuerda. Además, estos instrumentos aumentan la intensidad tímbrica del conjunto en general. Por otro lado, la cuerda asume, en este momento, la responsabilidad de acompañar rítmicamente a la melodía ejecutada por los instrumentos de viento.

La rondalla valenciana amenizaba gran parte de los bailes y conciertos que tenían lugar en la vida de la colectividad. Tal como dice Reig (2011), la guitarra y el *guitarró* son los elementos principales. Las personas que tocan estos instrumentos no necesitan

⁵⁶ Como comentan Botella, Cervera y Sayas (2014), muchas veces la enseñanza de la música tradicional que se da en las escuelas se reduce a citar a la *dolçaina* y el *tabalet* como instrumentos predominantes, así como a unas pocas melodías. Pues cabe destacar que la música es mucho más rica, que contiene gran variedad de géneros musicales y que el patrimonio va más allá de lo que se puede escuchar en una determinada zona geográfica del País Valenciano.

ser grandes virtuosos ni tampoco instrucción académica alguna, solo hace falta ser un poco habilidoso. En la mayoría de los casos son autodidactas y se ayudan de familiares o de modelos que saben más. A este acompañamiento se anexionan las melodías de los instrumentos de doble cuerda, como son el laúd –2ª voz, más grave– y la bandurria –1ª voz, más aguda–, que requieren un poco más de formación en la técnica. En algunos lugares también se hace uso del violín para la melodía (Pardo y Jesús–María, 2001; Reig, 2011).

También los instrumentos de percusión, más arcaicos que los de cuerda y viento, se adhirieron para darle a la rondalla su particular contribución tímbrica. Los hay de dos tipos: la percusión menor, como son panderos, triángulos, panderetas, zambombas de barro, sonajas, postizas, silbatos, etc., y la percusión doméstica, que son objetos rudimentarios caseros que no tienen como finalidad directa hacer música, por ejemplo, morteros, botellas, cántaros percutidos con alpargatas de esparto y cañas agrietadas, entre otros (Pardo y Jesús–María, 2001; Reig, 2011).

El siguiente bloque instrumental está formado por el dúo inseparable de *dolçaina* y *tabal*. Forman los instrumentos más característicos de la música tradicional valenciana, y su función dentro de la sociedad es parecida a la de las campanas que marcan un aviso para la gente del pueblo debido a algún acontecimiento o noticia importante que debe de saber toda la colectividad, o despertar a la población e invitarla con alegría a la juerga (Torrent, 1990). A primera vista, la *dolçaina* parece adquirir un papel más importante dentro de esta conjunción, pero hay que subrayar que la responsabilidad es compartida y que los dos instrumentos son igual de importantes (Reig, 2011).

Este dúo se contempla como tal, cuando menos desde la Edad Media, y servía a los juglares y a los ministriles medievales y renacentistas de medio de comunicación con el pueblo. Durante un tiempo –años 60 y 70–, la tradición del *dolçainer*⁵⁷ se vio afectada, y, de hecho, empezaron a menguar aquellas personas que tenían deseo por aprender a tocar dicho instrumento, esto perduró hasta la primera mitad del siglo XX, donde personas como Joan Blasco, impulsaron de nuevo la enseñanza del instrumento (Oriola, 2010; Reig, 2011).

En la actualidad, hay escuelas de *dolçaina* que han recuperado satisfactoriamente el aprecio por el instrumento, y no solo en cantidad, sino también en calidad. De la misma manera ha ayudado la creación de *colles de dolçainers i tabaleters*, así como la de la *Federació Valenciana d'Associacions de Dolçainers/res i Tabaleters/res*⁵⁸. A días de hoy, dicho instrumento todavía continúa siendo relevante dentro de las melodías populares de los pueblos valencianos, consagrándose el *dolçainer* como ingrediente fundamental de la cultura valenciana más festiva⁵⁹ (Torrent, 1990).

⁵⁷ Oriola (2010) comenta que los *dolçainers* pertenecían, habitualmente, a las clases sociales bajas.

⁵⁸ Para más información, se puede consultar su página web: <http://www.xirimita.com/>

⁵⁹ También son visibles en las fiestas de Moros y Cristianos, véase Botella (2012b), *La creación musical en la Fiesta de Moros y Cristianos*, pp. 60–82.

La *dolçaina*⁶⁰, también llamada *xirimita* o gaita en algunos lugares, tiene su origen en el año 2000 a. de C., y es el antecedente del oboe. Se trata de un instrumento de viento madera con perforación cónica y doble lengüeta que tiene un sonido muy característico, capaz de provocar y hacer florecer los sentimientos más íntimos y afectuosos (Torrent, 1990). Se utiliza en muchas de las celebraciones del País Valenciano y es el antecesor de las bandas de música en cuanto a funcionalidad. Cabe destacar que con el auge del panorama bandístico no se substituyó la *dolçaina*, sino que compartían escenarios como distintas formas de ejecutar música y vivir la fiesta (Oriola, 2010).

Por otro lado, el *tabalet* es un tambor primitivo que pertenece a la familia de la percusión de sonido indeterminado. Presenta una forma cilíndrica con dos membranas tensadas con cuerdas y cuero; aproximadamente mide 20 cm de alto y 30 cm de diámetro. Es un instrumento fácil de transportar, por eso se integra ordinariamente en los pasacalles. Reig (2011) comenta que el tabal es un instrumento de origen árabe que se utilizaba en la cultura islámica y posteriormente se extendió por el área mediterránea, utilizado para fines militares.

Y, por último, se encuentra la banda de música que, a días de hoy, está muy arraigada en la sociedad valenciana y ha aportado muchos beneficios a la música en general del País Valenciano. Pero, cabe

⁶⁰ Según Oriola (2010) hay de tres tipos: el requinto, se utiliza con poca frecuencia y es la más corta y aguda de todas; la corta –también llamada triplete–, afinada en las notas Sol y Fa, mide 31 cm y es la que normalmente se utiliza en los pasacalles por su tono estridente y, por último, la larga –baja o de albada– afinada en Fa y tiene 3 cm más que la corta, se utiliza normalmente en actos solemnes.

decir, tal como comenta Reig (2011), que ha tenido poca transcendencia en la música tradicional atendiendo a los pocos recursos que integra a la hora de interpretar música sin partituras y de forma improvisada y espontánea. Por lo tanto, la música tradicional acompañada con una formación de banda es poco usual y frecuente, a pesar de que en la actualidad se intenta proyectar este tipo de género. En este sentido, se debería destacar la gira que protagonizó por las localidades valencianas, Pep Gimeno "Botifarra", con el nombre de *Botifarra a banda*. La actuación contaba con interpretaciones musicales tradicionales del *cantaor* junto con la armonía y sonoridad de las bandas de música de cada municipio, todo ello entrelazado y amenizado con chistes, refranes y trabalenguas tradicionales valencianos.

3. Historia del marco legal y formativo de la música en las enseñanzas primarias y universitarias

En el presente punto se hace un recorrido a lo largo de las principales etapas históricas y de las ordenaciones oficiales de las enseñanzas primarias y universitarias que han regido el sistema educativo español. Se pretende ofrecer una visión global de las leyes destacando los impactos y las consecuencias que han tenido sobre las enseñanzas musicales y el folclore. Así mismo, se puede observar como la música ha servido y se ha utilizado según la mentalidad y el ideario político del régimen de gobierno de cada momento.

3.1. La Educación Musical en la Antigüedad

Desde las épocas más remotas, la música ha sido una disciplina muy considerada por las personas más eruditas. En la sociedad clásica, este arte contribuía a ejercitar el alma, las emociones, así como

también desempeñaba la función de divertimento y descanso para la colectividad. El aprendizaje de la música residía en la alta alcurnia y estaba ligada a la poesía, la belleza y la danza, siendo los clérigos y los aedos los legítimos transmisores de dicha ciencia en la Antigua Grecia. Estas mismas tradiciones culturales fueron imitadas por la sociedad del Imperio Romano (Montesinos, 2009; Sarget, 2000).

En los inicios del cristianismo, la cultura y la religiosidad estaban estrechamente relacionadas. La música adoptó una condición eclesiástica y su aprendizaje estaba dirigido a complacer los propósitos de la iglesia –canto sagrado–. La música profana encontró su espacio en el Califato Omeya, centrando los estudios en la búsqueda de un impecable dominio técnico. Carlomagno impulsó la educación y las instituciones educativas a través de la creación de escuelas monásticas y episcopales en el año 778. Las universidades medievales tenían como marco común la instrucción de las llamadas artes liberales, entre las que figuraba la música⁶¹. Sobre ellas se edificaba el saber y se aseguraba la formación intelectual general⁶² (Vidal, 2017). Cabe destacar que en el año 1254 Alfonso X concedió una cátedra asignada a la docencia de la música (Sarget, 2000).

En el Renacimiento, los científicos e investigadores de la época elevaron el arte musical a la teorización, siendo en el siglo XVI la

⁶¹ Según Santo Tomás, citado por Pliego (2002, p. 2): “la música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales y es la más noble de ellas”. Las artes liberales se dividían en *trivium* –gramática, dialéctica y retórica– y *quadrivium* –aritmética, geometría, astronomía y música–.

⁶² Aquellas personas que por cuestiones económicas no podían costear la educación, eran instruidas mediante el folclore, que siempre ejecutaba una función pedagógica, traspasando todas las fronteras del analfabetismo.

iglesia la encargada de generar cultura y facilitar la educación a toda la población⁶³ (Martínez-Gallego y Botella, 2018; Montesinos, 2009). Para desempeñar la profesión de maestro en esta época, no se requería un gran dominio del conocimiento, ya que el título era potestativo. Como comentan Martínez-Gallego y Botella (2018), los docentes tan solo necesitaban dominar la lectura, la escritura, las matemáticas y la doctrina cristiana. Fue en el año 1642 cuando la Hermandad de San Casiano⁶⁴ implantó, a propuesta del Consejo de Castilla, una serie de exámenes que debían pasar aquellos que deseaban dedicar su vida profesional y laboral a la docencia (Baelo y Arias, 2011; J. A. Lorenzo, 1995; Román y Cano, 2008). Los miembros de la congregación eran los únicos gestores de este tipo de pruebas y de poder tramitar la certificación docente.

Este panorama devenido se prolongó hasta el siglo XVIII, donde la enseñanza de la música siguió en manos de las instituciones religiosas –capillas musicales–, único organismo con el que la sociedad podía aprender esta disciplina (Sarget, 2000). A pesar de la importancia de la educación en el Antiguo Régimen, como comentan Martínez-Gallego y Botella (2018), no se conformó ningún sistema educativo nacional porque se habían obviado los engranajes más

⁶³ La educación era fuertemente religiosa y diferenciada, atendiendo al estrato social al que se pertenecía. Así mismo existían dos tipos de instituciones educativas: las escuelas de pueblo y las de ciudad. Normalmente las clases trabajadoras abandonaban las enseñanzas en adquirir las nociones básicas por la necesidad de introducirse en el mundo laboral (Martínez-Gallego y Botella, 2018).

⁶⁴ La congregación se sustituyó en 1780 por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras y en 1791 por la Academia de Enseñanza Primaria, dejando de ser un oficio y facilitando una profesión reglada (Baelo y Arias, 2011; J. A. Lorenzo, 1995; Martínez-Gallego y Botella, 2018).

esenciales para que su regularización y establecimiento fueran llevados a cabo. Fue en los últimos años del siglo XVIII y primeros del XIX cuando se empezó a reglamentar la enseñanza en las escuelas españolas (Martínez-Gallego y Botella, 2020).

La Ilustración española estuvo marcada por una realidad educativa insuficiente, gobernada por las comunidades religiosas que instruían a los más distintivos estratos sociales. La aristocracia y la clase media eran formadas por maestros examinados. La enseñanza en las clases bajas quedaba en manos de las agrupaciones gremiales⁶⁵ nacidas en la Edad Media, cuya formación de los integrantes era elemental y exigua. Las academias de maestros gestionaban la autorización y la capacitación para desempeñar las labores docentes⁶⁶ algo ya más profesionales, reglamentadas y sistematizadas por el propio Gobierno. Las notables mejoras en el ámbito tecnológico e industrial desencadenaron en una serie de transformaciones significativas en torno a la educación (Martínez-Gallego y Botella, 2018).

En el año 1915 se publicaron los Manuscritos inéditos de Jovellanos sobre el Plan de Educación de la Nobleza de 1798 que integraba un estudio preliminar redactado por el catedrático Miguel Adellac. Fue un programa de gran trascendencia destinado a la segunda enseñanza de la aristocracia y la burguesía en la venida del nuevo siglo. La educación que en dicho plan se recogía estaba orientada a los

⁶⁵ Estos colectivos tuvieron una dilatada actuación en cuanto a la instrucción de los maestros que se extendió hasta el siglo XIX (Martínez-Gallego y Botella, 2018).

⁶⁶ Se accedía en forma de discípulo y se observaba la docencia llevada a cabo por los maestros; luego pasaban a ser oficiales para finalmente, poder llegar a pertenecer al cuerpo de maestros (Martínez-Gallego y Botella, 2018; Román y Cano, 2008).

jóvenes de las clases pudientes y el periodo de estudio se dividía en cinco etapas, cada una de 2 años generalmente, que iba desde los 8 años hasta los 18. Intentaba aunar convicciones políticas y buscar un marco común en favor de la educación como último fin, sin olvidar el Gobierno monárquico en el que estaba sumergida la sociedad.

El trabajo de Jovellanos se tildó de Plan Clásico por su fuerte representación eclesiástica y abundantes símbolos católicos en los colegios y seminarios. Entre las disciplinas que desarrollaba aparecía el Arte entendido como el dibujo, sin existencias referenciales hacia la música. La educación en las universidades se hizo más específica, atendiendo a los estudios profesionales que se eligieran.

3.2. El camino hacia el sistema educativo en el siglo XIX

El siglo XIX fue una época de transformación histórica y política en la que las leyes se modificaron según los principios políticos –conservadores o liberales– del régimen que gobernaba en cada momento. En el año 1812, bajo el mandato de Fernando VII, las Cortes Generales y Extraordinarias decretaban la Constitución de Cádiz⁶⁷, mediante la cual España se declaró una nación católica, apostólica y romana⁶⁸, lo que marcó una etapa en la que la iglesia continuó teniendo la potestad en la enseñanza. A través de esta Constitución el Estado asumió la educación como un tema a estructurar, definir, sufragar y examinar (Martínez-Gallego y Botella, 2018; Real, 2012).

⁶⁷ Su aprobación fue consecuencia de la transformación liberal iniciada con la Revolución Francesa (Araque, 2013; MECD, 2004).

⁶⁸ Artículo 12.

Hay que destacar la aparición del Título IX, en el que se abordaban por primera vez los aspectos dedicados a la instrucción pública. En este apartado se puede contemplar la importancia que acarrea la educación, presentándose como obligatoria, universal y en consonancia con todos los niveles educativos. También menciona las universidades, encargadas de la docencia de las ciencias, la literatura y las bellas artes⁶⁹, así como transmisoras de la política, las leyes y la religión del Reino⁷⁰.

Con la llegada de la Constitución de 1812 se hizo inevitable modificar sustancialmente el plan de enseñanza anterior que acentuaba una diferencia entre escuelas y estudios, siendo tratados unos con más cuidado que otros. Por lo que en el año 1813 se redactó el Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. El informe, de carácter liberal, rompía con la idea sectaria que se venía aplicando con anterioridad. Hablaba de una instrucción igual y completa para todos los ciudadanos, universal, uniforme, pública y gratuita.

En el año 1814 se publicó el Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública con el que se intentó llevar a cabo una reforma de las bases y principios educacionales a través de literatos distinguidos. Se pretendió atender debidamente a la cuestión educativa del país para hacerla resurgir del estancamiento en el cual estaba inmersa, y con ella la evolución de toda la sociedad. Destacan por relevantes la intención de uniformar el sector público⁷¹ y la

⁶⁹ Artículo 367.

⁷⁰ Artículo 368.

⁷¹ Artículos 2 y 3.

gratuidad de la enseñanza pública⁷². Por otra parte, la educación quedó dividida en tres niveles: la primera enseñanza –universal e inexcusable–, la segunda enseñanza –valores cívicos y ciudadanos y conocimientos teóricos más elevados– y la tercera enseñanza –estudios de carrera o facultad^{73–74}.

Con el afán por parte de Fernando VII de regularizar la educación, se publicó en 1821 el Reglamento General de Instrucción Pública⁷⁵ decretado por las Cortes. En él se estableció que el Estado debía ser el encargado de financiar la enseñanza⁷⁶, de carácter gratuito para las instituciones públicas⁷⁷ y también se contemplaron las enseñanzas privadas –no subvencionadas por el Estado– siempre y cuando no fuesen contrarias a los principios e ideales de la religión católica⁷⁸.

Bajo el mandato de Francisco Tadeo de Calomarde, nació el Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras de 1825 presentándose como una ordenación uniforme y general que, según se apunta en el mismo documento, tanta falta hacía al sistema educativo de la nación a causa de las malas doctrinas que habían reinado anteriormente.

⁷² Artículo 5.

⁷³ Artículo 36.

⁷⁴ Artículo 7.

⁷⁵ Estaba basado en el Informe de 1813 y en el Proyecto de decreto de 1814 (Ávila, 1989).

⁷⁶ Artículo 1.

⁷⁷ Artículo 3.

⁷⁸ Artículos 4, 5 y 6.

A este reglamento le siguió el Plan General de Instrucción Pública de 1836⁷⁹ que fue configurado por el duque de Rivas. Las enseñanzas primarias se dividieron en elementales y superiores⁸⁰. Hay que resaltar la creación de escuelas atendiendo al censo poblacional⁸¹, tema ya abordado en el Plan de 1825. Tanto el Reglamento como el Plan General de Instrucción Pública constituyeron las primeras legislaciones educativas generales en la historia de España y con ellas se afianzó un nuevo paradigma en la educación, creando así un apuntalado sistema educativo público, universal y gratuito. Les siguió en 1838 el Plan General de Instrucción Primaria bajo el mandato del marqués de Someruelos.

La desamortización de Mendizábal, ministro de Hacienda y presidente del Gobierno en la Regencia de María Cristina de Borbón, en 1836 abrió el camino de una nueva era para la nación, ya que arrebató los poderes a la iglesia y con ellos, toda actividad musical y religiosa que tenía lugar en las capillas musicales (Botella e Isusi-Fagoaga, 2018a). Por contra, el auge de la música profana empezó en manos de las clases acomodadas que solicitaban actividades culturales como el teatro y la ópera. Supuso el comienzo de la instrucción musical a través de clases privadas, así como los orígenes de los conservatorios (Sarget, 2000).

El Proyecto de Ley de Instrucción Pública del ministro de Fomento Alonso Martínez de 1855, condujo a la publicación en 1857 de la Ley

⁷⁹ Tanto el Plan Pidal de 1845 como la Ley Moyano de 1857 se inspiraron en dicho plan (Ávila, 1989).

⁸⁰ Artículo 3.

⁸¹ Artículos 10, 11 y 12.

de Instrucción Pública⁸² (A. Montero, 2009). La disposición regulaba la primera y la segunda enseñanza además de las superiores, profesionales y la de las facultades⁸³. Todo ello aconteció bajo el mandato de Isabel II y como ministro de Fomento, Claudio Moyano. Contaría con una dilatada vigencia hasta el año 1945, modificándose la misma mediante decretos que reformaron de manera parcial algunos aspectos de los diversos niveles educativos (N. M. Oriol, 2012). Martínez-Gallego y Botella (2018) sostienen que estas correcciones y revisiones sobre la Ley de Instrucción Pública conllevaron a diferentes puntos de vista que dificultaron la idea inicial de reunir y reglamentar el sistema educativo nacional –gratuito, universal y obligatorio–. El principal objetivo de la Ley de Instrucción Pública fue la alfabetización de la sociedad.

En el año 1868 se publicó la Ley de Instrucción Primaria, conocida comúnmente como la Ley Catalina que le debe el nombre al ministro de Fomento Severo Catalina. A través de dicha legislación se pretendió reorganizar y reestructurar la enseñanza primaria, las Escuelas Normales y la formación docente del magisterio. Pretendió cambiar sustancialmente la configuración de la primera enseñanza y fue relevante para la materia de música, ya que introdujo el canto como práctica en todas las escuelas, siempre y cuando se dispusieran de medios para hacerlo posible.

⁸² La Ley Moyano adoptó en gran medida las premisas del proyecto de Alonso Martínez y contó con el consenso de progresistas y moderados, hecho que facilitó solidificación, perdurabilidad y solidez (Ávila, 1989; Garrido, 2005; MECD, 2004; Quintana, 1975).

⁸³ Siguiendo la estructura del Plan General de Instrucción Pública de 1836, las enseñanzas se separaron en elementales y superiores.

La segunda mitad del siglo XIX transcurrió, según Botella e Isusi-Fagoaga (2018a), con escasas alteraciones en el ámbito de la educación. Cabe mencionar que, aunque se desarrolló en el siglo siguiente, a finales del XIX empezaron a aparecer movimientos como la Escuela Nueva, encabezados por ilustres personalidades que otorgaron a la música un lugar privilegiado dentro de su concepción educativa (M. Díaz, 2005). Los adeptos a la nueva corriente pedagógica se interesaron por el arte, la psicología evolutiva del niño, así como por la asimilación, primero vivencial y después teórica, de los conceptos musicales por parte del párvulo.

3.2.1. La enseñanza en la escuela primaria

El Informe de la Junta creada por la Regencia de 1813, trataba a la primera enseñanza como la más relevante de las tres que planteaba⁸⁴. En el mismo sentido, el Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública de 1814, constató la importancia de la primera enseñanza por ser la edad más significativa para integrar los distintos aprendizajes⁸⁵.

El Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, estableció la enseñanza primera para la infancia como universal, esencial e imprescindible⁸⁶. Los contenidos básicos de la ordenanza fueron restaurados de la Constitución de 1812 y se introdujeron sin apenas

⁸⁴ Los otros dos niveles educativos correspondían a la segunda enseñanza, que preparaba al estudiantado para acceder a una profesión liberal, y la tercera enseñanza, más específica a la que solo unos pocos ingresaban.

⁸⁵ Artículo 8.

⁸⁶ Artículo 10.

modificar⁸⁷. El Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras de 1825 clasificó las escuelas en cuatro clases, todas ellas basadas en el método científico y religioso. Se pretendió adaptarlas a las necesidades, mejorándolas y abasteciéndolas de una enseñanza óptima para la sociedad y para el futuro académico de las personas. El reglamento proporcionaba organizaciones y orientaciones en torno al método de enseñanza.

El Plan General de Instrucción Pública de 1836 estimaba para la instrucción primaria elemental las materias de religión, lectura, escritura, aritmética y gramática castellana⁸⁸, no dejando espacio a la música. El Plan General de Instrucción Primaria de 1838 no presentaba grandes modificaciones en torno a dicha etapa educativa. Destacaron el Reglamento llamado Montesino de 1838, citado en Ávila (1989), y el Reglamento de 1839. Ambos siguieron los principios del Plan de 1838 y sentaron las bases de este periodo escolar como también de los docentes encargados del ejercicio.

Entre las materias para la enseñanza elemental de la Ley de Instrucción Pública de 1857 no apareció la educación destinada a la música. La Ley Moyano confirmó de nuevo la obligatoriedad desde los 6 años hasta los 9⁸⁹, siendo amonestado su incumplimiento⁹⁰ y se siguió con la concepción de educación gratuita sostenida con fondos públicos para aquellas familias que no la pudiesen costear⁹¹.

⁸⁷ Artículo 12.

⁸⁸ Artículo 4.

⁸⁹ Artículo 7.

⁹⁰ Artículo 8.

⁹¹ Artículo 97.

Es importante destacar que la Ley Catalina de 1868 pretendió establecer que el canto, siempre que se dispusiese de recursos, fuera practicado en todas las escuelas⁹². En dicha ley la enseñanza primaria abarcaba desde los 6 hasta los 10 años, aunque si se diera el caso de que en un municipio no hubiera escuela de párvulos, la primaria empezaba a los 5 años⁹³.

3.2.2. La enseñanza superior y universitaria

El Informe de la Junta creada por la Regencia de 1813 se ocupó de la segunda enseñanza de las facultades mayores, encaminada hacia el estudio de las ciencias de las profesiones liberales. Huelga decir que, a diferencia del plan anterior, los estudiantes fueron instruidos en un abanico más amplio de nociones, saberes y cultura, dejando las enseñanzas específicas y estrictas de la formación a la que se había accedido. El Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública de 1814 habló de la segunda enseñanza como la olvidada por las leyes anteriores, produciendo de este modo un estancamiento. Dicho nivel educativo se encontraba a medio camino entre los aprendizajes de la infancia y la profesión literaria. La disposición abogó por incrementar la creación de universidades de provincia⁹⁴.

En el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, la segunda enseñanza siguió estando dedicada a la preparación de posteriores estudios más profundos y reflexivos⁹⁵, que continuaron regidos por

⁹² Artículo 14.

⁹³ Artículo 16.

⁹⁴ Artículo 21.

⁹⁵ Artículo 21.

las universidades de provincia⁹⁶. Entre las cátedras que integraba no se encontraba ninguna relacionada con el arte musical. A través del Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino, por la Real Orden de 14 de octubre de 1824, los seminarios se integraron dentro de las universidades⁹⁷. Con el Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras de 1825 se reguló la formación de los maestros y pasantes a través de academias literarias de primera educación⁹⁸. La formación estaba basada en la lectura y el análisis de obras y compendios educativos⁹⁹.

El Plan General de Instrucción Pública de 1836 organizó a través de las artes y oficios la formación de docentes mediante escuelas especiales –institutos superiores– que quedaban fuera de las facultades¹⁰⁰. Para acceder a ellas era requisito haber finalizado los estudios del instituto elemental¹⁰¹. Los grados académicos que podían cursarse eran los de bachiller, licenciado y doctor en ciencias o letras¹⁰².

Las legislaciones en materia educativa de 1838 abogaban por la creación de Escuelas Normales destinadas a la instrucción de los maestros.

⁹⁶ Artículo 22.

⁹⁷ Artículo 9.

⁹⁸ Artículo 116.

⁹⁹ Artículo 124.

¹⁰⁰ Artículo 42.

¹⁰¹ Artículo 48.

¹⁰² Artículo 97.

Es en el año 1839 cuando se crea la primera escuela en la capital del Reino a cargo de Pablo Montesino¹⁰³ como directivo (Baelo y Arias, 2011; Botella, 2012a; Domínguez, 1991; J. A. Lorenzo, 1995; N. M. Oriol, 2012). Posteriormente, apareció en 1843 un Reglamento Orgánico con la pretensión de crear, desarrollar y regular las Escuelas Normales para perfeccionar y optimizar la enseñanza que tenía lugar en las escuelas de instrucción primaria¹⁰⁴. Este hecho aportó nuevos paradigmas, manifestándose el interés por una formación de calidad, más específica y relevante en todos los centros escolares del territorio¹⁰⁵. El currículo escolar deja entrever la importancia que tenían los conocimientos culturales sobre los didácticos (Martínez-Gallego y Botella, 2018; Román y Cano, 2008).

Apareció en el año 1845 el llamado Plan Pidal por el Real Decreto de 17 de septiembre, llevado a cabo por el ministro de Gobernación Pedro José Pidal. Fue una ordenación que procuró mejoras en el sistema educativo, concretamente en los estudios de segunda enseñanza, de facultad mayor, superiores y especiales¹⁰⁶, partiendo

¹⁰³ Fue el principal responsable de la aparición en 1841 del Boletín Oficial de Instrucción Pública –BOIP–, utilizado éste como medio de transmisión de informaciones, leyes, actualidades y orientaciones de forma regular hacia los diversos agentes de la comunidad educativa (Sureda, 1983).

¹⁰⁴ En el año 1845 se creó en la ciudad de València la Escuela Normal de Maestros y en 1867 la Escuela Normal de Maestras. Para más información, consúltese la página web: <https://bit.ly/2xkO6Li>

¹⁰⁵ Había dos tipos de enseñanzas: las de primera clase –lectura, escritura, gramática, aritmética, geografía y práctica de la enseñanza– y las de segunda –física, química, historia natural, artes y retórica y poética–. Aunque la enseñanza más importante, por encima de las materias de primera clase, era la moral religiosa.

¹⁰⁶ Artículo 1.

del análisis de errores en épocas anteriores y manteniendo la mirada en los avances de los países europeos. Hay que subrayar la pretensión de unificar todas las universidades sostenidas por el Estado, siguiendo los principios centralizadores del Plan de 1824.

La segunda enseñanza se dividió en elemental y de ampliación¹⁰⁷. Esta última sección mejoraba los conocimientos adquiridos en la primera y preparaba al estudiante para cursar las carreras de Letras y las de Ciencias¹⁰⁸. Las artes y oficios aparecieron mencionados en los estudios especiales por ser aquellas carreras y profesiones costeadas por el Gobierno no integradas entre los grados académicos¹⁰⁹. En todas las enseñanzas que presentó el plan no se mencionó la música.

En 1857 se publicó la Ley de Instrucción Pública en la que se contemplaban las enseñanzas profesionales de los maestros de primera enseñanza¹¹⁰. Con ella apareció, a diferencia de las anteriores legislaciones, muy detallada la normativa sobre las Escuelas Normales de primera enseñanza. Se anunció el establecimiento de una Escuela Normal en las capitales de provincia y una Central en Madrid¹¹¹. A su vez, a cada escuela anexa se le concedió una de prácticas¹¹². En los planes de estudio de maestro superior, apareció la música como materia tanto en el primer curso como en el segundo con 3 horas.

¹⁰⁷ Artículo 2.

¹⁰⁸ Artículo 6.

¹⁰⁹ Artículo 40.

¹¹⁰ Artículo 61.

¹¹¹ Artículo 109.

¹¹² Artículo 110.

En 1858 y con motivo de homogeneizar el sistema educativo –principio ya anunciado en la Ley Moyano–, el ministro de Fomento Rafael de Bustos acometió una reforma a través de diversos preceptos. Mediante el Real Decreto de 20 de septiembre, se establecieron los programas de las carreras superiores y profesionales, entre éstas últimas figuraba la de maestros de primera enseñanza. En ningún caso apareció mencionada la música en los programas generales de estudios de formación de maestros, ya que según N. M Oriol (2012) esta instrucción era un reflejo de la educación primaria y secundaria, cuya principal tarea estaba destinada a escolarizar y alfabetizar a la población, suponiendo un detrimento en el tratamiento del arte musical.

El Real Decreto de 9 de octubre de 1866 del ministro de Fomento Manuel de Orovio, esclareció los diversos problemas por los que pasaba la sociedad en materia de formación académica, con la intención de regular la situación y mejorar el panorama educativo e instructivo. Anunció la conservación de las Escuelas Normales necesarias para que se pudiese dar el magisterio de primera enseñanza¹¹³, siempre y cuando se pudiesen mantener¹¹⁴. La instrucción de la doctrina cristiana se apuntaló con un carácter más severo e inflexible¹¹⁵, ya que fue catalogado como uno de los problemas importantes que debían ser resueltos. Este Real Decreto fue un anticipo de la Ley Catalina de 1868 en la que la formación de

¹¹³ Artículo 1.

¹¹⁴ Artículo 2.

¹¹⁵ Artículos 6, 7 y 15.

maestros de instrucción primaria tuvo lugar en los centros escolares de segunda enseñanza¹¹⁶ con un periodo de instrucción de 3 años¹¹⁷.

En 1878 se publicó la Real Orden de 24 de agosto que adquirió gran relevancia en materia artístico-musical. A través de la ordenación, el conde de Toreno, director general de Instrucción Pública, Agricultura e Industria creó una cátedra en la Escuela Normal Central de Maestros y en la de Maestras. Tuvo la intencionalidad de prolongar la enseñanza de la música y el canto a las Normales de provincia, así como hacerla materia perteneciente a la primera enseñanza. Se creó también una plaza de profesor especial y su instrucción se convirtió en obligatoria, estableciéndose en una hora diaria. Durante el primer curso los contenidos se enfocaron en ejercicios de canto a oído y solfeo.

En 1898, el ministro de Fomento Germán Gamazo acometió una reforma en los planes de estudio de las Escuelas Normales a través del Real Decreto de 23 de septiembre con una mirada artística, didáctica y fijada en el avance de otros países en dichas cuestiones. En cuanto a la asignatura de Música y canto apareció en los planes de estudio del grado superior de maestros y maestras¹¹⁸, dedicándole semanalmente dos sesiones de una hora y media en cada uno de los dos cursos que comprendía la formación¹¹⁹. La asignatura tuvo como

¹¹⁶ Artículo 35.

¹¹⁷ Artículo 37.

¹¹⁸ Artículo 21.

¹¹⁹ Artículos 22 y 26.

fin los cantos corales y el gusto artístico del alumnado¹²⁰, y los profesores que impartían las materias eran llamados especiales¹²¹.

3.3. Principios del siglo XX y II República

El siglo XX supuso una nueva era pedagógica gracias a la corriente de la Escuela Nueva y los Movimientos de Renovación Pedagógica –MRP– y con éstos, los avances en materia de enseñanza y didáctica de la música. Nacieron las llamadas nuevas metodologías, de naturaleza activa, creativa, viva y participativa. Los pedagogos de esta corriente educativa tuvieron en cuenta como base de sus métodos algunos aspectos fundamentales, como ahora la evolución psicológica, las capacidades fisiológicas y las aptitudes del niño frente al hecho musical. Estos principios repercutieron notablemente en la introducción de la música en los sistemas educativos y la consolidación del arte entre las competencias educativas esenciales (M. Díaz, 2005; N. M. Oriol, 2012).

Bajo el mandato de María Cristina y siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Álvaro Figueroa, se publicaría el Real Decreto de 26 de octubre de 1901. Esta ley afectó a las escuelas públicas de enseñanza primaria y secundaria, así como a la universitaria. También a las políticas presupuestarias del Ministerio sobre tales estudios que entraron en funcionamiento un año después, en 1902.

Dentro de este atractivo proceso de renovación pedagógica, también fue considerable y significativa la actividad investigativa y didáctica de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

¹²⁰ Artículo 23.

¹²¹ Artículos 24 y 28.

–JAE–, creada en 1907 por Amalio Gimeno, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y presidida por Santiago Ramón y Cajal. Esta institución se disolvió en el año 1938 a raíz de la Guerra Civil que se originó en España, aunque una delegación prosiguió en territorio valenciano con el apoyo de la República. Posteriormente se desplazó a Barcelona¹²².

La II República fue considerada como un periodo de auge para la cultura y la educación. Supuso una época de grandes avances, transformaciones y mejoras en todos los niveles. La cultura musical encontró la manera de afianzarse en la sociedad y en las políticas educativas dadas las voluntades de los dirigentes del nuevo Gobierno (Domínguez, 1991; O. Lorenzo, 2003; N. M. Oriol, 2012; Pérez, 2000). Esta etapa histórica, aunque breve, posicionó a España en una situación aventajada respecto otros territorios europeos y americanos, donde no fue menos el ámbito educativo (Martínez-Gallego y Botella, 2018).

Cabe hacer una distinción a la labor de la Institución Libre de Enseñanza –ILE– dentro de la II República. Fue constituida en 1876 y sustentaba unas claras convicciones, tanto religiosas, políticas como morales. La ILE se encargó de introducir en España las pedagogías y saberes más pioneros del mundo (Domínguez, 1991; Garrido, 2005; Quintana, 1975). De gran valor fueron las Misiones Pedagógicas dirigidas por dicha institución que acercaban a los pueblos los conocimientos engendrados en las metrópolis. Hay que subrayar las actividades relacionadas con el hecho musical –agrupaciones corales, orquestas y audiciones–. Esta institución de naturaleza privada se

¹²² Para más información, consúltese su web: <http://www.jae2010.csic.es>

mantuvo hasta el año 1936 (Garrido, 2005; N. M. Oriol, 2012; Pérez, 2000)¹²³.

En el Palacio de las Cortes Constituyentes nació la Constitución de 1931, la cual condujo el ordenamiento del Gobierno de la II República. La ley fundamental rompía con el pasado fuertemente católico del Estado, pronunciándose aconfesional¹²⁴. Hay que señalar la importancia que se le concedió a los derechos de la infancia adoptados de la Declaración de Ginebra¹²⁵. Fue de loable consideración el interés que tuvo el Gobierno por el patrimonio artístico e histórico español, concebido éste como una fortuna que se debía salvar, defender y conservar¹²⁶.

En materia de enseñanza, la Constitución de 1931 planteó un sistema educativo unificado en el que la enseñanza primaria fuese totalmente gratuita y obligatoria. En cuanto a los maestros –funcionarios públicos–, dispusieron de completa autodeterminación didáctica y pedagógica. Por lo que respecta a la catequesis, a diferencia de las legislaciones anteriores, quedó relegada a sus propios establecimientos, configurando así una enseñanza laica¹²⁷.

3.3.1. La enseñanza en la escuela primaria

Con el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, se siguió con la idea de crear partidas sufragadas por el Estado para abastecer del personal y material necesario a las escuelas públicas de primera

¹²³ Para más información, consúltese su web: <http://www.fundacionginer.org>

¹²⁴ Artículo 3.

¹²⁵ Artículo 43.

¹²⁶ Artículo 45.

¹²⁷ Artículo 48.

enseñanza¹²⁸. Dichos estudios continuaron siendo obligatorios en el grado elemental y superior, y gratuita siempre y cuando los padres, tutores o encargados no la pudiesen financiar¹²⁹. La primera enseñanza se dividió en: párvulos, elemental y superior¹³⁰. Por lo que respecta al número de materias esenciales y fundamentales de la escuela pública aumentaron¹³¹. Es necesario mencionar dentro de dichas disciplinas la asignatura de Canto, aunque según N. M. Oriol (2012), ésta estaba pensada para distender al alumnado, como señal de finalización y comienzo de las clases.

El 29 de abril de 1905 se publicó el Real Decreto de la Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas. En él, Carlos María Cortezo, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, confeccionó las bases orientadas a los arquitectos para la edificación de centros escolares. En el mismo sentido, el Real Decreto de 23 de noviembre de 1920, a través del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Vicente Cabeza de Vaca, fijó las bases constructivas, higiénicas y económicas para la construcción de edificios educativos.

El 22 de octubre de 1931, el ministro de Hacienda Indalecio Prieto, decretó una ley en la que se concedió una cantidad de dinero considerable para la creación de escuelas, tanto de primera enseñanza como nacionales. También se otorgó cierta cuantía para la mejora de dotación de maestros en las instituciones educativas, así como de su salario. Los decretos a favor de la creación de escuelas fueron reiterados hasta la venida de la Guerra Civil Española. Este

¹²⁸ Artículo 1.

¹²⁹ Artículo 5.

¹³⁰ Artículo 2.

¹³¹ Artículo 3.

hecho demuestra el gran compromiso del Gobierno de la II República con la educación y la cultura.

Las políticas educativas de la II República giraban en torno al planteamiento y a la concepción de que el niño constituye el eje principal del proceso de enseñanza–aprendizaje (Baelo y Arias, 2011; Martínez–Gallego y Botella, 2018; Román y Cano, 2008). Asumida esta visión sobre los discentes y su formación, se pusieron en marcha nuevas configuraciones didácticas y pedagógicas para favorecer una enseñanza óptima y adecuada. Para ello fue necesario adquirir un compuesto de saberes y discernimientos teóricos, conjugados con una competencia práctica basada en la realidad social y cultural.

3.3.2. La enseñanza superior y universitaria

En el año 1900, de la mano de Antonio García, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, se acometió una nueva reforma en el ámbito universitario. Se creyó que la anterior desatendió la formación de los maestros elementales, hecho que repercutió en la práctica y que intentó paliar el Real Decreto de 6 de julio. Cabe remarcar que, tanto en el grado elemental como en el superior se tuvo presente la música, ampliando la docencia a tres sesiones semanales por cada uno de los cursos del grado superior¹³². En el caso del grado elemental fue materia obligatoria, con una sesión de una hora y media¹³³ por semana en cada uno de los cursos y la enseñanza del arte estuvo destinada al canto coral¹³⁴, mientras que

¹³² Artículo 3.

¹³³ Artículo 8.

¹³⁴ Artículo 4.

los contenidos en el superior quedaron a la voluntad del profesor especial¹³⁵.

La reforma fue muy efímera dado que un año más tarde, en 1901, se reorganizaron los estudios para acercar el nivel del sistema educativo español al del resto de países europeos, integrando en los planes un mayor trabajo intelectual, moral y social. A través del Real Decreto de 17 de agosto decretado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Álvaro Figueroa, se aunaron en los institutos generales y técnicos los estudios elementales y superiores del magisterio de primera enseñanza¹³⁶. Este hecho provocó la pérdida de autogestión que las Escuelas Normales habían ido adquiriendo, así como sufrieron una simplificación de las enseñanzas (Domínguez, 1991; Martínez-Gallego y Botella, 2018). En cuanto a la música, sufrió un retroceso, volviendo a desaparecer de los planes de estudios, tanto elementales como superiores¹³⁷.

Con el Proyecto de ley de 25 de octubre del mismo año, ordenado por el conde de Romanones, las Escuelas Normales superiores de maestros y las Escuelas Normales elementales y superiores de maestras, se regularizaron atendiendo a las premisas establecidas para las corporaciones y autoridades del distrito universitario¹³⁸.

El 21 de septiembre de 1902, el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Álvaro Figueroa, firmó un Real Decreto en el que se expusieron las materias establecidas en el Real Decreto de 17 de

¹³⁵ Artículo 10.

¹³⁶ Artículos 1, 17 y 18.

¹³⁷ Artículos 19 y 23.

¹³⁸ Artículo 37.

agosto de 1901 y sus correspondientes modificaciones. La asignatura de música estaba contemplada en el primer y segundo curso del grado elemental con dos sesiones semanales¹³⁹, y en el tercer curso con tres clases por semana y como materia única. En el grado superior, aparecía en los dos cursos con tres sesiones en primero y dos en segundo¹⁴⁰.

El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Gabino Bugallal acometió una nueva reforma en los planes elementales y superiores de maestros con la intención de rectificar desaciertos anteriores mediante el Real Decreto de 24 de septiembre de 1903. Los estudios elementales del magisterio se volvieron a cursar en las Escuelas Superiores de Maestros y Maestras siempre que fuere posible¹⁴¹. Por lo que atañe a la música desapareció de nuevo de entre las materias a cursar en la formación de maestro elemental¹⁴². Por el contrario, en la instrucción superior la música apareció como asignatura tanto en el primer curso como en el segundo¹⁴³.

En el año 1905, se volvió a llevar a cabo una reforma en las Escuelas Normales de la mano del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Juan de la Cierva a través del Real Decreto de 30 de marzo. La enmienda nació con la intención de ofrecer más cultura general y técnica en los planes, siguiendo las ideas de los países más punteros y a los pedagogos españoles más relevantes. Cabe recalcar que el nuevo plan detalló de manera explícita que el dibujo y la música

¹³⁹ A elección junto con el francés.

¹⁴⁰ Artículo 1.

¹⁴¹ Artículo 1.

¹⁴² Artículo 4.

¹⁴³ Artículo 5.

fueran consideradas como materias significativas, tal como marcaban los acuerdos en los diversos congresos internacionales. También se unificaron los títulos en las Normales en uno único: Maestro de Primera Enseñanza¹⁴⁴, que comprendió cuatro cursos académicos¹⁴⁵. Desaparecieron los estudios del magisterio en los institutos generales y técnicos¹⁴⁶. En cuanto a la materia de música apareció en los dos primeros cursos con el nombre de Música y canto, impartida por un profesor con la debida especialización¹⁴⁷. Esta ordenación junto con las de primera enseñanza e inspección se suspendieron a través del Real Decreto el 18 de agosto del mismo año por lo que no se llegó a aplicar el plan.

El Real Decreto de 3 de junio de 1909, promulgado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Faustino Rodríguez, anunció la creación inminente de la Escuela Superior del Magisterio para configurar la estructura educativa de los profesores de las Normales¹⁴⁸ y regular su acceso. Las medidas repercutieron directamente en la formación de los docentes de primera enseñanza. El previo análisis se efectuó basándose en la comparación con Europa y América, continentes que integraban modelos educativos más sobresalientes y completos que el español y que otorgarían una mayor especialización y formación a los profesores de las Normales. El Real Decreto estableció diversas secciones y entre sus enseñanzas

¹⁴⁴ Artículo 1.

¹⁴⁵ Artículo 6.

¹⁴⁶ Artículo 42.

¹⁴⁷ Artículo 13.

¹⁴⁸ Artículo 1.

no figuraba la música¹⁴⁹. La Escuela Superior del Magisterio estuvo vigente hasta el año 1932.

En 1914 nació el Plan de enseñanza del ministro Francisco Bergamín a través del Real Decreto de 30 de agosto. Se pretendió hacer una mejora general en las Escuelas Normales para que repercutiese directamente en la enseñanza primaria. Además, se unificó el título¹⁵⁰, desapareció el grado elemental del magisterio y los estudios se desvincularon de los institutos¹⁵¹. El magisterio quedó estructurado en cuatro años académicos¹⁵², en los cuales apareció la música como materia¹⁵³ en los dos primeros años¹⁵⁴, con carácter bisemanal y con una duración de una hora y media¹⁵⁵ e impartida por profesores especiales¹⁵⁶. El Real Decreto estuvo en vigencia hasta el año 1931.

El 12 de abril de 1917 se promulgó el Real Decreto por el que se aprobó el Estatuto general del Magisterio de Primera Enseñanza siendo ministro Julio Burell. En él se detallaron los aspectos que afectaban al magisterio y a la vida laboral docente, aunque cabe señalar que alguno de los ítems redactados no se llevó a cabo (Martínez-Gallego y Botella, 2018). El Real Decreto de 18 de mayo de 1923 promulgado por Joaquín Salvatella dio lugar a un nuevo estatuto que modificó y reestructuró el anterior. El nuevo reglamento,

¹⁴⁹ Artículo 74.

¹⁵⁰ Artículo 2.

¹⁵¹ Artículo 3.

¹⁵² Artículo 16.

¹⁵³ Artículo 15.

¹⁵⁴ Artículo 16.

¹⁵⁵ Artículo 22.

¹⁵⁶ Artículo 39.

además de tratar los estudios del magisterio contaba con capítulos que atañían a las escuelas primarias.

Con Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1931 y a través del Decreto de 29 de septiembre, nació el llamado Plan Profesional que puso a la nación en la vanguardia educativa con respecto a otros países. La ley otorgó importancia a la instrucción primaria y, por ende, al maestro como principal responsable en la mejora de la calidad educativa. Así pues, la reforma afectaba al docente, al progreso de su formación pedagógica y a hacer progresar la actividad profesional y la función social.

Las Escuelas Normales adquirieron el carácter de instituciones profesionales y universitarias. Las de Maestras y las de Maestros se unificaron en una única enseñanza¹⁵⁷: Escuelas Normales del Magisterio Primario. Los estudios constaban de tres periodos: de cultura general, en Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, de formación profesional, en Escuelas Normales, y de práctica docente, en Escuelas Primarias Nacionales¹⁵⁸. Las materias artísticas fueron consideradas como importantes, resaltando la música, que estaba presente en los dos primeros años de carrera¹⁵⁹; también fue importante el estudio del folclore. En el Plan Cultural, aplicable a aquellos que carecían del título de bachiller, apareció con carácter obligatorio en el tercer curso la asignatura de Música y canto¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Por Orden de 29 de octubre de 1931 del ministro Marcelino Domingo.

¹⁵⁸ Artículo 1.

¹⁵⁹ Artículo 7.

¹⁶⁰ Artículo adicional 2.

A través del Decreto de 27 de enero de 1932, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Fernando de los Ríos, se creó la Sección de Pedagogía y ciencias relacionadas con la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid¹⁶¹, reemplazando así a la Escuela Superior del Magisterio¹⁶². Se declaró implícitamente el rango universitario al magisterio, equiparando dichos estudios a los de las Escuelas Superiores. En la Orden de 17 de abril de 1933 se aprobó el Reglamento de Escuelas Normales.

3.4. La Guerra Civil y la dictadura franquista

En 1936 estalló la Guerra Civil que se prolongó hasta el año 1939. Fue una sublevación por parte del ejército en contra del Gobierno de la II República, que supuso un estancamiento para el desarrollo y progreso de la educación y la cultura, pese a que los republicanos intentaron promulgar decretos entre los años 1936 y 1937 para impulsar las enseñanzas en todos los niveles educativos. Esta pretensión se vio truncada por el ascenso al poder del régimen franquista que contempló la educación, la cultura y las artes desde otro punto de vista más patriótico y de ensalzamiento de unos ideales totalmente contrarios a los de la II República (Baelo y Arias, 2011; Domínguez, 1991; Garrido, 2005; O. Lorenzo, 2003; Martínez-Gallego y Botella, 2020; MECD, 2004; N. M. Oriol, 2012; Román y Cano, 2008).

Se hace necesario subrayar, dentro de este escenario bélico, el ímpetu del Gobierno republicano por favorecer siempre el acceso a la cultura y a la educación. Tómese como ejemplo las misiones llevadas

¹⁶¹ Artículo 1.

¹⁶² Artículo 13.

a cabo por las Milicias de la Cultura, los Clubs de Educación en el Ejército, el Batallón Félix Bárzana y las Brigadas Volantes de lucha contra el analfabetismo en la retaguardia, entre otras (J. M. Fernández, 2007; Navarro, 2004; Ossorio, 1937). A través del Decreto de 9 de enero de 1937, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Jesús Hernández, quedó destacada la obra de protección, defensa y custodia del patrimonio cultural y artístico ante la incertidumbre que planteaba el bando franquista sobre el resguardo, cuidado y salvaguarda de toda esta fortuna.

Las Milicias de la Cultura anteriormente citadas, nacieron por el Decreto de 30 de enero de 1937 con el fin de instruir a aquellos combatientes que, según los republicanos, un régimen opresor les impidió la educación. Las enseñanzas llevadas a cabo fueron importantes para el Gobierno de la II República ya que, en suma, la Guerra Civil fue entendida como una lucha por la cultura del pueblo. Así pues, las milicias estaban regentadas por un cuerpo de maestros e instructores escolares comprometidos con la transmisión de conocimientos básicos y esenciales a los soldados que carecieran de ellos.

La música tuvo un papel primordial durante la Guerra Civil, aunque normalmente con fines propagandísticos. El Gobierno republicano creó en 1937 el Consejo Central de la Música –guardaba similitudes con la anterior Junta Nacional de Música y Teatros Líricos de 1931– para dar soluciones a problemas sobre la situación del arte, capitanear la música y su enseñanza en el Frente Popular con las Misiones Musicales, la investigación y la recopilación de manifestaciones folclóricas, la instrucción educativa, escolar y universitaria de la sociedad, el fomento de la aparición de compositores de la época y la publicación de materiales e

informaciones a través de la revista *Música*, entre otros. También resultó trascendente la Alianza de Intelectuales Antifascistas para la Defensa de la Cultura –AIA– con la creación de una partida relacionada con la música, la Junta Organizadora de la Enseñanza Musical –ambas datadas en 1936– y la creación en 1937 de la Orquesta Nacional de Música (de la Ossa, 2014).

El fin de la Guerra Civil y la victoria del bando franquista supuso una época de regresión en todos los aspectos, incluyendo los avances educativos, entendidos éstos como perjudiciales para la sociedad. El nuevo régimen de Franco aunó esfuerzos por destruir cualquier progreso venido de la II República, sin importar lo beneficioso o próspero que pudiera ser para la ciudadanía (Baelo y Arias, 2011; Garrido, 2005; Martínez–Gallego y Botella, 2018).

La Ley Fundamental del 17 de mayo de 1958, por la que se promulgaron los principios del Movimiento Nacional, recogía los ideales que guiaron toda esta etapa absolutista. Se incluyeron entre los asuntos de la ley la defensa de una nación católica, apostólica y romana, así como el ensalzamiento de la patria. En materia educativa se abogó por que fuese general, profesional y cuyo acceso no dependiese de la falta de recursos materiales.

La Jefatura del nuevo régimen promulgó en 1967 la Ley Orgánica del Estado con el objetivo de institucionalizar la nación de acuerdo con los principios del Movimiento Nacional. Estos mismos fundamentos ya habían sido regulados de forma apresurada con la única intención de eliminar cuanto antes todo lo relacionado con la República, siendo ahora modificados y reformados. En esta ley quedó patente cuáles eran las prioridades franquistas, entre las que no se encontraba la educación.

Como aditamento a la Ley Orgánica del Estado, Luis Carrero Blanco, subsecretario de la Presidencia del Gobierno, aprobó los textos refundidos de las Leyes Fundamentales del Reino a través del Decreto de 20 de abril de 1967, por los que se ratificaron las leyes anteriores divulgadas por el régimen, que hacían escasa alusión a la educación y a la cultura.

En lo referente al ámbito educativo, se publicó en 1945 la Ley sobre Educación Primaria con la pretensión de transformar la educación y eliminar cualquier influencia republicana, tildada de materialismo ateo y desnacionalizante. Más adelante, en el año 1965, se promulgó la Ley sobre reforma de la Enseñanza Primaria mediante la cual se modificó, profundizó y perfeccionó la anterior, pero manteniendo la estructura general y la corriente ideológica de la misma. Posteriormente, por Decreto de 2 de febrero de 1967, se aprobó el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.

En la última etapa del franquismo, acompañada de transformaciones políticas y movimientos reivindicativos de docentes y discentes, tuvo lugar en 1970 la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa a proposición del entonces ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí. La nueva ley, que modificó íntegramente y con profundidad el sistema educativo del país fue una de las reformas más significativas y trascendentales desde la Ley Moyano (Martínez-Gallego y Botella, 2018).

La disposición –discutida ya desde hacía dos años–, constituyó una actualización y modernización en materia educativa, elocuente con las necesidades ineludibles que padecía la sociedad (T. González, 2013; R. López, 2002; N. M. Oriol, 2012; de Puelles, 2008). Supuso una reforma integral del sistema educativo que quiso contar con el

asesoramiento de los profesionales más competentes y de las instituciones más representativas del país¹⁶³. De esta manera la ley educativa consiguió un gran consenso social que le permitió alcanzar la mayor eficiencia y eficacia posible.

3.4.1. La enseñanza en la escuela primaria

La Ley sobre Educación Primaria de 1945, evocó de forma elogiada las más remotas pedagogías basadas en la cristiandad y rechazaba aquellas contrarias a la religiosidad. El régimen franquista, a través del Movimiento Nacional, pretendió restaurar la enseñanza católica¹⁶⁴, así como ensalzar el servicio y el amor a la patria¹⁶⁵.

La ley educativa se declaró, además, protectora de los derechos del niño¹⁶⁶ devenidos a partir de la Declaración de Ginebra y de la Carta del presidente de los Estados Unidos –siempre y cuando comulgaran con los preceptos cristianos–. Se consagró como gratuita, aunque se amparó al principio de la Ley de 1857 y reafirmó que la educación fuera gratuita para aquellas familias que no pudieran costearla¹⁶⁷. Con motivo de sumar efectividad didáctica y ética, el Gobierno franquista entendió que debía haber separación de sexos en los organismos de enseñanza¹⁶⁸.

¹⁶³ Tómese como ejemplo la publicación en 1969 del *Libro blanco. La educación en España: bases para una política educativa*. Para consultar la síntesis del libro, visítese: <https://bit.ly/2JhqlGN>

¹⁶⁴ Artículo 5.

¹⁶⁵ Artículos 1 y 6.

¹⁶⁶ Artículo 54.

¹⁶⁷ Artículo 13.

¹⁶⁸ Artículo 14.

La ley ratificó la obligatoriedad de los estudios¹⁶⁹ y fomentó la educación privada. El periodo comprendido entre los 6 y 10 años recibió el nombre de enseñanza elemental, y el de perfeccionamiento abarcó desde los 10 a los 12 años¹⁷⁰. También se creó la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios¹⁷¹ y se dotaron de material pedagógico y escolar los edificios educativos¹⁷², siendo la inspección la encargada de orientar y dirigir a los docentes en sus actuaciones profesionales¹⁷³. Hay que destacar la declaración de intenciones por equiparar la profesión de maestro con el resto de las actividades profesionales y el afán de elevar su dignidad.

Por lo que respecta a las materias en la enseñanza primaria, se fijaron tres tipos de conocimientos: instrumentales, formativos y complementarios. Entre estos últimos se encontraban los de carácter artístico como Música y canto¹⁷⁴ y los cuestionarios –organización de las materias en cursos, actividades, ejercicios y prácticas– fueron redactados por entidades cualificadas¹⁷⁵. Según N. M. Oriol (2012), la educación musical se introdujo en el sistema educativo como asignatura complementaria cuya enseñanza se basaba en cantos folclóricos, católicos o de enaltecimiento de la patria, marcados todos ellos por unas señaladas convicciones políticas llevadas a cabo en muchos casos por la Sección Femenina (O. Lorenzo, 2003; Pliego, 2002).

¹⁶⁹ Artículo 12.

¹⁷⁰ Artículo 18.

¹⁷¹ Artículo 42.

¹⁷² Artículos 48, 49 y 50.

¹⁷³ Artículo 69.

¹⁷⁴ Artículo 37.

¹⁷⁵ Artículo 38.

En cuanto a la transmisión de la cultura cabe destacar, haciendo referencia al ámbito artístico, las misiones pedagógicas¹⁷⁶. Se pretendió que el maestro fuese el propulsor de la cultura y del folclore dentro de los centros escolares¹⁷⁷. Los edificios educativos fueron óptimos escenarios de las agrupaciones artísticas que entre sus funciones estuvieran contemplados los festivales con recitados y conciertos, entre otros¹⁷⁸.

En la Ley sobre reforma de la Enseñanza Primaria de 1965, la educación básica se dividió en preescolar y de escolaridad obligatoria. Ésta última se fragmentó en 8 cursos escolares y se habló por vez primera de la promoción escolar, correspondiente a la graduación de la enseñanza¹⁷⁹. Los centros escolares, según sus características se denominaron Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria o Escuelas Graduadas¹⁸⁰.

Mediante el Decreto de 2 de febrero de 1967 por el que se aprobó el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria, se ampliaron y modificaron las premisas educativas del Estado español. Siguió teniendo principios muy religiosos y patrióticos, aunque hay que resaltar de nuevo la labor de las misiones pedagógicas en torno a la promoción de actividades musicales¹⁸¹ y la aparición de asignaturas con carácter artístico que se ocuparon de la música y el canto¹⁸².

¹⁷⁶ Artículo 32.

¹⁷⁷ Artículo 43.

¹⁷⁸ Artículo 45.

¹⁷⁹ Artículo 18.

¹⁸⁰ Artículo 22.

¹⁸¹ Artículo 32.

¹⁸² Artículo 37.

También cabe subrayar las actividades complementarias¹⁸³ en los centros escolares sobre la organización de festivales y conciertos, entre otras, ofrecidas por instituciones pedagógicas.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, también llamada Villar Palasí, presentaba la Educación General Básica como única, obligatoria y gratuita¹⁸⁴. Tenía un carácter democrático y participativo, y estaba llena de modernización y libertad que chocaba con la dinámica totalitaria de la dictadura (T. González, 2013; R. López, 2002; O. Lorenzo, 2003). Se pretendió llegar a un progreso y mejora de las instituciones educativas y pedagogías utilizadas, por lo que fue indispensable la continua formación docente¹⁸⁵; también veló por el ennoblecimiento social y económico de la profesión.

La Educación General Básica se desarrolló en 8 niveles educativos y se dividió en dos etapas: la primera, de los 6 a los 10 años, con una naturaleza globalizada, y la segunda, de los 11 a los 13 años, que contó con una diversificación de saberes y competencias¹⁸⁶. Hay que remarcar la mención que hacía la ley sobre la preparación en la apreciación y expresión estética y artística¹⁸⁷, como también el uso de los audiovisuales para la mejora didáctica¹⁸⁸.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1970), con la intención de democratizar la enseñanza, formó la Comisión Ministerial de Planes,

¹⁸³ Artículo 45.

¹⁸⁴ Artículo 2.

¹⁸⁵ Artículo 3.

¹⁸⁶ Artículo 15.

¹⁸⁷ Artículo 16.

¹⁸⁸ Artículo 18.

Programas de Estudio y Evaluación por la que se publicaron los cuestionarios que rigieron las orientaciones y las labores pedagógicas en las instituciones de la Enseñanza General Básica durante el año académico 1970-71, como proyecto experimental basado en una idea de educación continua y dinámica. La comisión, integrada por diversos especialistas en las materias, pretendió constituir el ordenamiento de los planes de estudio, los cuestionarios, los programas, así como también las nuevas pedagogías emergentes.

Las asignaturas se dividieron en áreas de expresión y áreas de experiencia, y unas no se entendían sin las otras. En cuanto a la Educación Musical, apareció en la segunda etapa dentro del área de expresión dinámica, relacionada con la Educación Física y Deportiva. Fue la primera vez que aparecía en la enseñanza general, y uno de los objetivos principales que pretendió conseguir fue el "Desarrollo de la capacidad de apreciación y expresión estética y de una vivencia de las creaciones artísticas" (MEC, 1970, p.16).

En cuanto a la formación musical, no pretendió ser teórica, sino más bien vivencial –se cita a Ward, Orff y Kodály (p. 36)– para conseguir un desarrollo integral del alumnado desde una pedagogía activa, creativa, espontánea y natural. Se le ofreció especial atención al canto, empezando por piezas populares y regionales hasta configuraciones musicales más complejas. También se trataron la audición musical, promocionando la asistencia a conciertos, la lectura y notación musicales, el manejo de algún instrumento, la improvisación y la composición.

Cabe mencionar la sugerencia que hace el documento sobre la implementación de pasos de danza folclórica dentro de las actividades de la primera etapa, la participación en danzas populares y

folclóricas, así como en la formación de rondallas del sexto nivel, la participación en danzas folclóricas distintas a las de la propia región integradas en el séptimo nivel y la apreciación de la cultura musical en otros pueblos referente al octavo nivel.

De acuerdo con N. M. Oriol (2012), la falta de profesorado especialmente formado en enseñanzas musicales provocó la ausencia de tales aprendizajes en la mayoría de los centros pertenecientes al Estado. En contra, sí que se instauró la Educación Musical en las instituciones escolares de carácter privado, además con un fuerte afán de innovación pedagógica y de regeneración didáctica.

3.4.2. La enseñanza superior y universitaria

En el año 1940, el ministro de Educación Nacional José Ibáñez acometió una reforma sobre las Escuelas Normales del Estado que supuso un retroceso en los logros que se consiguieron durante la II República. El Decreto de 10 de febrero estableció todo el vigor del Plan de 1914, rechazando de esa manera el de 1931. El llamado Plan Bachiller propició que las cuestiones de organización y distribución de asignaturas quedaran encomendadas a cada Escuela Normal. Se estructuraron en torno a un curso académico único, contando con 6 horas de música tanto en el primer como en el segundo trimestre. Dos años más tarde, en 1942, se reformuló mediante la Orden de 24 de septiembre. Con el ahora llamado Plan Provisional se instauró de nuevo la separación de sexos en el sistema educativo¹⁸⁹. En cuanto a la música, apareció en el segundo y tercer curso con 2 horas de dedicación.

¹⁸⁹ El ítem también fue ratificado en la Ley de 17 de julio de 1945 y en las diversas disposiciones del Gobierno de Francisco Franco.

La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria integraba aspectos que afectaron también a las Escuelas del Magisterio y a los programas ofrecidos, presididos por las enseñanzas católicas y patrióticas. Se deseaba que la formación de los aspirantes se basara en una especialización pedagógica y, así mismo, que el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz fuese un órgano activo en la formación superior del maestro, otorgándole técnica e investigación pedagógica en la enseñanza primaria¹⁹⁰. Las Escuelas del Magisterio se clasificaron en públicas del Estado, de la iglesia y privadas¹⁹¹. La formación académica del aspirante se organizó en tres cursos académicos¹⁹².

Con la Orden de 9 de octubre del mismo año se estructuró el primer curso con arreglo a la ley anteriormente citada y se dictaron normas para el funcionamiento de las Escuelas del Magisterio. Los alumnos varones debían elegir de forma obligatoria dos cursos prácticos y de especialización, entre los cuales se presentaba el de Cantos escolares. También se ofreció a las alumnas, pero en su caso tan solo podían elegir uno. A dichos cursos se le dedicaba seis horas a la semana. En los planes de estudio la música contaba con dos horas en los tres cursos de formación.

El Decreto de 7 de julio de 1950 aprobó el Reglamento para las Escuelas Normales del Magisterio, basado en las premisas anunciadas en la Ley de Educación Primaria. La ordenación estuvo en vigencia 17 años y supuso un avance en materia musical, sobre todo en lo concerniente a la cultura popular, aunque con ideales y nociones

¹⁹⁰ Artículo 69.

¹⁹¹ Artículo 62.

¹⁹² Artículo 63.

políticas afines al régimen (N. M. Oriol, 2012). En el segundo curso académico del plan de estudios¹⁹³ apareció la asignatura Música: Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares, con dos clases semanales y en el tercer curso Música: Cantos, también con dos sesiones por semana. La materia fue impartida por un profesorado especial debidamente formado¹⁹⁴, al poseer el título de Maestro de Primera Enseñanza y el título profesional correspondiente expedido por los conservatorios¹⁹⁵. Dentro del horario escolar, las sesiones dedicadas a la música se daban por la tarde, franja destinada a las disciplinas que no exigían una gran tensión psico-física¹⁹⁶. Cabe hacer una distinción a la competencia ofrecida a las Escuelas del Magisterio para celebrar reuniones literarias y musicales¹⁹⁷.

En el año 1965 nació una nueva ley que reformó la Enseñanza Primaria y que también afectó a los planes de formación del magisterio primario, regidos por los principios de las Leyes Fundamentales y del Movimiento¹⁹⁸, así como por la existencia de una estrecha cooperación con la iglesia, las instituciones del Estado y las corporaciones locales¹⁹⁹. Continuó vigente la separación de la enseñanza por sexos en aquellas materias específicas²⁰⁰; la escolaridad comprendió dos cursos académicos y el acceso era directo

¹⁹³ Artículo 31.

¹⁹⁴ Artículo 107.

¹⁹⁵ Artículo 111.

¹⁹⁶ Artículo 34.

¹⁹⁷ Artículo 67.

¹⁹⁸ Artículo 55 segunda.

¹⁹⁹ Artículo 57.

²⁰⁰ Artículo 61.

a través del bachiller superior²⁰¹. La ley otorgó una mejora y un impulso a los estudios del magisterio, que se volvieron a reformar con el Decreto de 2 de febrero de 1967 por el que se aprobó el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.

Lora Tamayo, director general de Enseñanza Primaria, publicaba en 1967 la Orden del 1 de junio por la que se fijaría el Plan de Estudios de las Escuelas Normales, que estructuraba y organizaba las disciplinas y los horarios de éstas en consonancia con el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria del mismo año. La música figuraba en las asignaturas con horario de tarde, tanto en el primer curso como en el segundo con dos horas semanales en los dos cuatrimestres²⁰². Esta reforma tomó algunas de las cuestiones que traía el Plan Profesional de 1931 y supuso una mejora educativa y un progreso en la formación de los aspirantes al magisterio (Baelo y Arias, 2011; Martínez-Gallego y Botella, 2018; N. M. Oriol, 2012).

La reforma integral que se llevó a cabo con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 introdujo las enseñanzas del magisterio dentro de la esfera de la educación superior en forma de escuelas universitarias²⁰³, ofreciendo el título de diplomatura²⁰⁴. El plan de estudios constaba de asignaturas comunes obligatorias y optativas, además de cursillos y seminarios realizados por especialistas y profesionales en las materias²⁰⁵. Cada plan fue elaborado por las propias universidades²⁰⁶.

²⁰¹ Artículo 63.

²⁰² Artículo 1.

²⁰³ Disposición transitoria segunda.

²⁰⁴ Artículos 39, 102 y 110.

²⁰⁵ Artículo 33.

También recayó en manos de dichas instituciones la ordenación, la gestión y la administración de los centros y los servicios²⁰⁷, así como la elaboración de un estatuto propio²⁰⁸.

En el año 1971 se llevó a cabo un Plan Provisional, y aunque no llegó a publicarse en el Boletín Oficial del Estado, tuvo plena validez hasta 1977, momento en el cual se elaboró una nueva ordenación que lo modificó (Martínez-Gallego y Botella, 2018; N. M. Oriol, 2012). La música experimentó un avance y tuvo presencia en algunas de las especialidades del plan de estudios. Con el Decreto de 25 de mayo de 1972, las Escuelas Normales pasaron a integrarse oficialmente en las universidades como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado²⁰⁹. Las asignaturas comunes y de especialidad aumentaron en los planes, diseñados por cada universidad²¹⁰ y revisados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

3.5. Transición española y periodo democrático

Con la muerte del dictador Francisco Franco en 1975, se abrió un nuevo periodo histórico de transición que culminó en una monarquía parlamentaria. Hecho que facilitó la instauración en el año 1978 de una nueva Constitución, aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado, ratificada por el pueblo a través de un referéndum y sancionada por el rey Juan Carlos I.

²⁰⁶ Artículo 37.

²⁰⁷ Artículo 64.

²⁰⁸ Artículo 66.

²⁰⁹ Artículo 1.

²¹⁰ Artículos 3 y 4.

La Constitución promete en su preámbulo preservar la cultura y la tradición de los diferentes pueblos de la nación, así como impulsarlas y facilitar la participación²¹¹. Queda a cargo de los poderes públicos la protección, la defensa y el fomento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos españoles²¹². También recoge la promoción de la ciencia y la investigación científica y técnica a favor de la sociedad²¹³. Por otro lado, se expone la libertad religiosa y de culto, pero ninguna confesión será estatal, aunque se coopera con la iglesia católica y también con las demás²¹⁴. Es necesario mencionar que se reconocen y se preservan los derechos de producción y creación artística y la libertad de cátedra²¹⁵.

En cuanto a la educación²¹⁶, se avala la libertad de la enseñanza y se presenta como obligatoria y gratuita, garantizada por los poderes públicos a través de una programación general en la que participen todos los sectores afectados, así como también la creación de centros educativos²¹⁷. En cuanto a las universidades, se les reconoce la autonomía en los términos que la ley constituya. Cada comunidad autónoma asume las competencias de los museos, bibliotecas y

²¹¹ Artículo 9.

²¹² Artículos 46 y 149.

²¹³ Artículo 44.

²¹⁴ Artículo 16.

²¹⁵ Artículo 20.

²¹⁶ Artículo 27.

²¹⁷ En el año 1979 tuvo lugar el Pacto de la Moncloa, Informe sobre el programa de construcciones escolares, con la intención de dejar constancia de los acuerdos adoptados en materia de construcción de centros escolares, concretado en un programa sólido, preciso y de progresiva ejecución en todos los ámbitos. Además, también contó con un apartado de objetivos y perspectivas de futuro.

conservatorios de música, así como el fomento de la cultura y de la investigación²¹⁸.

En este marco de ordenamiento estatal nació en el año 1982 la Ley Orgánica de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana que supone un mayor grado de autodeterminación en todos los ámbitos para dicho territorio. En su redacción se puede contemplar la explícita manifestación por proteger, amparar y preservar el patrimonio artístico y cultural propio del pueblo valenciano²¹⁹, por lo que se creó el *Consell Valencià de Cultura*, entre otras instituciones²²⁰. El estatuto recoge entre sus artículos que la *Generalitat* debe fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en todo el territorio valenciano a través de la cooperación entre universidades, organismos de investigación de carácter público, red de institutos tecnológicos y otros agentes tanto públicos como privados, con la finalidad de alcanzar un mayor desarrollo²²¹.

Destacó en el año 1985 la promulgación de la Ley del Patrimonio Histórico Español, en la que se pone de manifiesto la cultura tradicional del pueblo español²²² a través de las distintas comunidades, reivindicando y dejando constancia del gran valor etnográfico que contiene, así como de la consecuente protección y de

²¹⁸ Artículo 148.

²¹⁹ Artículo 12.

²²⁰ Artículo 40. Para saber más sobre dicha institución consultiva, véase: <https://cvc.qva.es/>

²²¹ Artículo 52.

²²² Artículo 46.

las cláusulas de salvaguarda necesarias para evitar cualquier desaparición²²³.

En 1985 emergió la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación siendo presidente del Gobierno Felipe González. Esta disposición, como bien señala Botella (2012a), no aportó grandes alteraciones al sistema educativo en general y tampoco en materia musical, aunque cabe remarcar como primicia la financiación y la regulación de la escuela concertada, así como la suplencia de los claustros por los consejos escolares.

El Gobierno publicó en 1987 el Proyecto para la reforma de la enseñanza, Propuesta para debate, con la pretensión de mostrar a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general los fundamentos e intenciones de la propuesta de la reforma educativa –LOGSE– para que fuere definida, entendida, reflexionada y debatida. El documento reflejó, además del compromiso y la responsabilidad por parte del Ministerio de Educación y Ciencia para velar por su buen funcionamiento, la problemática que envolvía a la educación en las últimas décadas a modo de evaluación y análisis. El texto, muy bien detallado, ayudó a entender la nueva reforma, compleja y necesaria. Como consecuencia del amplio debate generado por la anterior publicación, tuvo lugar la edición del *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* en 1989. En él se detalló extensamente la propuesta definitiva: planificación, factores y procesos, configuración de los niveles educativos, temporización progresiva y coste económico.

²²³ Artículo 47.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, bajo la Presidencia de Felipe González en el Gobierno, fue la primera reforma educativa con carácter global y profunda desde 1970. Así mismo, configuró un progreso para la Educación Musical, tanto en la enseñanza general como en la especial (M. Díaz, 2004). A través de ella, se democratizó de forma plena la educación e intentó adaptarse a las nuevas necesidades sociales emergentes. Buscó el desarrollo armónico, crítico, ético y moral, así como valores tales como la tolerancia y la solidaridad. La ordenación estaba encaminada a crear un marco común con los países europeos y ofrecer una transformación profunda en todos los niveles, tanto del conocimiento como personales.

Además, la LOGSE reordenó la estructura de la enseñanza general en las etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria. Y las de régimen especial en: Enseñanzas Artísticas y de Idiomas²²⁴. Sus principales ambiciones fueron vencer las imperfecciones de la historia de la educación en España y comprometerse y garantizar un presente y futuro excelsos y excepcionales.

Un objetivo fundamental de dicha ordenación fue establecer unas enseñanzas mínimas y un contenido común para la obtención de títulos con carácter universal. Es necesario resaltar la importancia que concedió a las artes, más concretamente a la Educación Musical, a la que confirió una extensa regulación y conectividad en sus enseñanzas, acorde con el progresivo interés social. La ordenación

²²⁴ Artículo 3.

pretendió lograr sus objetivos de una forma gradual y paulatina dadas las grandes transformaciones que integraba con respecto a las leyes anteriores. El tiempo establecido para la completa aplicación de la ley fue de 10 años, a lo largo de los cuales hubo una continua evaluación de ésta²²⁵. Finalmente, la LOGSE permaneció vigente hasta el año 2006.

Bajo la Presidencia del Gobierno en manos de Felipe González, nació en el año 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Esta nueva disposición, coincidiendo con Botella (2012a), no modificó en demasía la ley anterior. Solo alteró algunas de sus cuestiones y ratificó otras, como por ejemplo la universalidad de la enseñanza sin exclusión alguna y la concesión de autonomía a las instituciones educativas. En lo que respecta a la enseñanza musical, la ordenanza no alteró la estructura ni el contenido del área.

Siendo presidente José María Aznar, se publicó en el año 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación que modificó algunos aspectos de la LOGSE. La mayoría de los cambios afectaron a la Educación Secundaria Obligatoria y a la primera infancia, aunque también se verían transformadas cuestiones de la Educación Primaria y de los niveles postobligatorios. El sistema educativo se dividió en enseñanzas generales y específicas. Las de régimen general fueron: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Las de régimen especial englobaron: las Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas²²⁶.

²²⁵ Disposición adicional primera.

²²⁶ Artículo 7.

Se presentó como novedad la especialización de los centros docentes, mediante la cual, ciertas instituciones educativas ofrecieron proyectos para afianzar determinadas enseñanzas específicas del currículo, entre las cuales se encontraban las pertenecientes al ámbito artístico. La autorización de la especialización contó con una ampliación del horario escolar destinado a ejercitar dichos programas específicos y también podía ser incluida en la denominación del centro²²⁷.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación abogó por la cultura del esfuerzo y se centró en resultados sin olvidar los procesos y los recursos para conseguir tal fin. También pretendió acrecentar la nombradía social del personal docente y fortificar el sistema de formación inicial y permanente. Todas las pretensiones de la ley no llegaron a acometerse con profundidad debido a su breve vigencia.

En el año 2006 se promulgó la Ley Orgánica de Educación siendo presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero, que paralizó la ordenación anteriormente citada. La nueva disposición recogía principios de la LOGSE y la LOCE (Botella, 2012a) y nació con la intención de mejorar los resultados académicos de los estudiantes y de proporcionar mayor equidad y calidad educativa, aunando los esfuerzos del profesorado, familias, centros docentes, administraciones educativas y del mismo alumnado. La ley persiguió los objetivos propuestos por la Unión Europea y la UNESCO, basados en la economía del conocimiento y la cooperación, así como el fomento de la ciencia y la tecnología. La disposición fomentó la

²²⁷ Artículo 66.

consideración y la conservación de la pluralidad cultural integrada en el Estado, y también de las manifestaciones artísticas²²⁸.

Las enseñanzas del sistema educativo se dividieron en: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas y Enseñanza Universitaria²²⁹. Huelga decir que una de las metas a conseguir fue el aumento de la matriculación en estudios artísticos. La disposición hacía una mención especial a las Enseñanzas Artísticas profesionales y superiores.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 es la última ordenación general sobre educación en España²³⁰. Se le conoce como Ley Wert por el ministro de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert y nació ya siendo foco de polémicas, críticas y controversias por gran parte de la sociedad y por la oposición de la mayoría de los partidos políticos del país, quienes intentaron paralizar la reforma.

Analizando la Ley Wert y de acuerdo con Cabedo y Díaz (2015) y Aróstegui, Louro y de Oliveira (2015), no se entiende que se pretenda focalizar la mirada del sistema educativo hacia la necesidad de fomentar la creatividad, la innovación, la iniciativa personal y la autonomía sin la música, además de los valores tan fundamentales

²²⁸ Artículo 2.

²²⁹ Artículo 3.

²³⁰ Cabe señalar que, a los efectos de la presente Tesis, se ha considerado la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa como el marco legal vigente debido a las fechas en las que se ha desarrollado la investigación presentada en estas páginas.

que emanan del arte musical y de la realidad sonora que rodea a los individuos y a la que es imposible dejar al margen. Por contra, la ley les otorga mayor importancia educativa a las materias troncales y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dejando en un segundo plano a las específicas y las de libre configuración autonómica, como ya hacía la LOE y que con la actual disposición se acentúa dicha distinción.

3.5.1. La enseñanza en la escuela primaria

La Ley Orgánica por la que se reguló el Estatuto de Centros Escolares de 1980, continuó con la nomenclatura de Educación General Básica²³¹ extraída de la Ley Villar Palasí. La educación se presentó como gratuita en los periodos en que fuera obligatoria y, de ser posible, se extendería a los niveles previos, menores de 6 años²³².

Los centros educativos debían inscribirse en un registro del Ministerio de Educación, teniendo una designación específica y un número de inscripción para usar en las diferentes actividades²³³. Además, poseían autonomía para instaurar materias optativas y programas ajustados a las características del entorno que les fuera específico²³⁴. Los docentes, dentro del respeto a las leyes que regían el Estado, poseían libertad de cátedra para beneficiar el progreso integral del alumnado²³⁵.

²³¹ Artículo 9.

²³² Artículo 3.

²³³ Artículo 6.

²³⁴ Artículo 14.

²³⁵ Artículo 15.

A consecuencia de esta ley se llevaron a cabo los programas que modificaron la Educación General Básica de la Ley Villar Palasí en cuanto a ordenación y enseñanzas mínimas. Se dividieron en tres ciclos: Inicial, regulado por el Real Decreto de 9 de enero de 1981; Medio, reglamentado por el Real Decreto de 12 de febrero de 1982, y Superior, preceptuado en 1982 por el Real Decreto de 12 de noviembre.

El Ciclo Inicial, perteneciente a la primera etapa de la Educación General Básica, comprendía los dos primeros cursos de ésta. El Ciclo Medio se desarrolló en el tercer, cuarto y quinto curso y el Ciclo Superior en los cursos sexto, séptimo y octavo, finalizando con la obtención del Graduado Escolar²³⁶. En los Reales Decretos que regulaban el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio²³⁷ no aparecía la Educación Musical entre las áreas que estatúan cada una de las ordenaciones. Fue en el Real Decreto del Ciclo Superior²³⁸ cuando la música apareció dentro de las Ciencias Sociales en el apartado de análisis del arte renacentista y barroco²³⁹.

²³⁶ Artículo 1 del Real Decreto del Ciclo Inicial.

²³⁷ En los programas renovados del Ciclo Medio, el segundo bloque contaba con objetivos relacionados con la música tradicional y su repertorio. Englobaba canciones, juegos tradicionales, ritmos característicos, instrumentos populares, celebraciones locales, romances, leyendas y recursos elementales (N. M. Oriol, 2012).

²³⁸ Siguiendo a N. M. Oriol (2012), en el segundo bloque de los programas renovados para el Ciclo Superior, también tuvo cabida el folclore, que contó con canciones de diversas regiones y lenguas, danzas populares para trabajar la coordinación motriz, características de las danzas de los diferentes territorios e investigación de los hechos populares del entorno.

²³⁹ Anexos I y II del Real Decreto del Ciclo Superior.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, de acuerdo con Castro (2014), marcó un antes y un después en el sistema educativo español ya que antaño la enseñanza musical quedaba relegada a tareas lúdicas o basadas en la Historia de la Música (Aróstegui, Louro y de Oliveira, 2015). La Educación Primaria se dividió en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y entre las materias obligatorias se hallaba la Educación Artística²⁴⁰. Como comenta O. Lorenzo (2003), la introducción de las enseñanzas musicales en el sistema educativo obligatorio ya figuraba en la Educación General Básica, pero no se le atendía con suficiente dedicación. Lo que verdaderamente supuso un avance fue la regularización mediante objetivos, contenidos y criterios de evaluación debidamente estipulados. Entre otros objetivos se encontraban la adquisición de los elementos culturales básicos²⁴¹ y el manejo de distintos métodos de representación y expresión artística²⁴².

Se estimó oportuno incentivar la formación permanente del cuerpo docente, entendida ésta como un derecho y una obligación inherente a la función del educador. Así pues, se extendió el compromiso a las administraciones educativas y a los centros para hacer posible la continua adecuación y regeneración de los enseñantes hacia las nuevas realidades nacientes. Los maestros de primaria eran competentes en todas las materias del nivel, pero cabe remarcar que

²⁴⁰ Las enseñanzas musicales se impregnaron de las metodologías musicales activas, con las que se dio una mayor importancia al factor vivencial (Aróstegui, Louro y de Oliveira, 2015).

²⁴¹ Artículo 12.

²⁴² Artículo 13.

las áreas especiales como ahora la enseñanza musical, debían ser impartidas por aquellos docentes que tuvieran una formación específica y acorde con las exigencias de la materia²⁴³. Es la primera vez en la historia de la educación que aparece este requisito y, aunque fue ardua su aparición formal y consiguiente consolidación²⁴⁴, supuso un hito relevante que afianzó la necesaria formación y profesionalización de los docentes especialistas²⁴⁵, hecho fundamental para asegurar una educación musical real y de calidad en el sistema educativo general (Castro, 2014; Cuenca, 1997; M. Díaz 2004; M. Díaz 2005; O. Lorenzo, 2003; N. M. Oriol, N. M. 1992; Oriol, 2012; Pliego 2002).

En 1991, el ministro de Educación y Ciencia Javier Solana promulgó el Real Decreto de 14 de junio por el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. A través de esta ordenación se crearon los currículos y las enseñanzas mínimas que avalaban las demandas sociales y culturales de la época, que conllevaba, cuando menos, la consideración del patrimonio cultural de la colectividad. Es necesario resaltar que en los contenidos actitudinales²⁴⁶ del área artística se englobaba la

²⁴³ Artículo 16.

²⁴⁴ Supuso un punto de partida muy importante, pero la calidad no llegó a ser la que se esperaba. El panorama fue mejorando durante los últimos años de vigencia de la ley.

²⁴⁵ Hasta la implementación de la LOGSE, la formación docente y didáctica de las asignaturas especiales, como el caso de la Educación Musical, supuso uno de los mayores problemas por los cuales la música no acababa de consolidarse en los currículos de las leyes anteriores (Castro, 2014).

²⁴⁶ Con la intención de ser global, el currículo integró tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

valoración del patrimonio artístico propio y ajeno. Estaba, entre las competencias que debían adquirir los alumnos, la comunicación por medio de la expresión musical y el desarrollo de la sensibilidad estética, la creatividad y el deleite de las creaciones y muestras artísticas²⁴⁷.

En cuanto a la Educación Artística²⁴⁸, incluyó la expresión y representación plástica, musical y dramática²⁴⁹. Más concretamente, las enseñanzas musicales se especificaron en las propiedades relacionadas con la sonoridad y el análisis compositivo: timbre, tono, intensidad, ritmo, altura, duración, frases musicales, formas, fragmentos, notación y lectura musical, entre otras. Se habló de lenguajes específicos con características propias, reguladas y comunicativas, que ayudan a los individuos al desarrollo interpersonal, intrapersonal y creativo, así como a exteriorizar ideas, sensaciones y sentimientos, y la adopción de una estructura flexible, abierta y activa en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La Educación Artística estaba estrechamente relacionada con la sociedad y el patrimonio cultural del pueblo, reconocidos ambos ítems a través de la evolución espaciotemporal de los mismos. En este sentido, se debía posibilitar y favorecer el acercamiento, el respeto y la valoración de esta riqueza. En las enseñanzas musicales tomaron importancia las realidades sonoras y los medios audiovisuales y tecnológicos, así como la escucha activa, crítica y reflexiva en diversos eventos sonoros y en la propia composición e interpretación.

²⁴⁷ Artículo 2.

²⁴⁸ Anexo I.

²⁴⁹ Intención de globalizar las enseñanzas con la idea de agrupar en un área las distintas artes, entendidas como una totalidad.

El arte, la cultura tradicional y el folclore, tuvieron un papel fundamental en el desarrollo curricular. Al aprendizaje de las artes se le concedieron 140 horas en el primer ciclo y 105 para el segundo y tercer ciclo.

Las nociones musicales se adquirirían a través de tres medios: voz y canto, expresión instrumental y movimiento y danza. La voz como instrumento inherente y natural que tienen las personas desde el momento que nacen y las canciones, en consecuencia, por ser la pieza clave por excelencia en las enseñanzas musicales. La práctica instrumental proporcionaría una mejora de las competencias motoras y auditivas y, al ejercitarse en grupo, se favorecería la cooperación, la integración y la conducta positiva. En la danza residía la manifestación corpórea –espontánea o guiada– enmarcada en el espacio.

En 1992 se promulgó el Decreto de 17 de febrero del Gobierno valenciano, por el que se estableció el currículo en la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana* por el *conseller de Cultura, Educació i Ciència* Andreu López. Fue un fiel reflejo de las premisas de la ley general adaptadas al contexto y entorno del pueblo valenciano²⁵⁰. El currículo todavía debió ser más concreto²⁵¹ por parte del profesorado, adecuándolo a las características y especificidades del centro escolar en el que desarrollaría su actividad docente²⁵². De este modo, se fijaron unas enseñanzas mínimas comunes que se adaptaron a las peculiaridades de los diferentes pueblos, centros y entornos.

²⁵⁰ Artículos 3 y 5.

²⁵¹ Programaciones de ciclos, áreas y de aula.

²⁵² Artículos 7 y 8.

Fue importante adquirir los saberes, pautas, actitudes, herencias y valores propios de la cultura del País Valenciano, como lo es, por ejemplo, la lengua valenciana y las tradiciones del pueblo. La escuela se convirtió en el lugar para reconocer, entender, recuperar, respetar y preservar los elementos culturales que configuran dicha sociedad. En cuanto al área de la Educación Artística²⁵³, se contemplaban pocos cambios con respecto a la ley general. La música goza en el País Valenciano de una gran expansión y enraizamiento, estableciéndose como una seña de identidad cultural y patrimonial que necesariamente debía ser integrada en la escuela. Cabe destacar la importancia concedida a las fiestas populares y a la música tradicional del pueblo valenciano.

La Orden de 21 de julio de 1992, de la *Conselleria de Cultura, Educació i Ciència*, por la que se reguló la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria, estipulaba para la Educación Artística 3 horas semanales en el primer ciclo, 3 horas para el segundo y 2 horas en el tercero²⁵⁴.

El siglo XXI se inició con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002, mediante la cual se reformularon los objetivos y los nombres de las áreas del conocimiento²⁵⁵. La Educación Primaria abarcó desde los 6 años hasta los 12 y se desarrolló en 6 cursos²⁵⁶, en concreto contó con tres ciclos de dos años académicos cada

²⁵³ Anexo I.

²⁵⁴ Artículo 10.

²⁵⁵ Las enseñanzas religiosas volvieron a ostentar una distinción dentro del sistema educativo.

²⁵⁶ Artículo 14.

uno²⁵⁷. Entre las capacidades que se pretendían desarrollar en esta etapa se encontraba la apreciación y la elaboración de manifestaciones artísticas y de expresiones rítmicas y vocales²⁵⁸. Por otra parte, el cuerpo docente gozó de una formación permanente con una gran variedad de programas y actividades para la actualización de sus funciones pedagógicas²⁵⁹. Con respecto a la docencia de la música, no sufrió ninguna remodelación y continuó siendo impartida por maestros especialistas²⁶⁰.

En el año 2003, siendo ministra de Educación, Cultura y Deporte Pilar del Castillo, se presentó el Real Decreto de 27 de junio por el que se establecieron las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Con lo que respecta a la Educación Artística²⁶¹, se suprimió la dramatización quedando solamente las materias de plástica y música. Se consideraba que esta área favorecía la consecución de objetivos de la Educación Primaria en general, por su capacidad de beneficiar el desarrollo completo y armónico de la personalidad, además de incentivar la creatividad, la atención y la resolución de problemas.

Tomaron importancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación como forma de ampliar conocimientos, así como el trabajo cooperativo y activo del alumnado. El fin del área era que los discentes aprendieran a entender, respetar y preservar las expresiones artísticas y a transmitir a través de sus propias creaciones. También se hacía alusión a los distintos estilos, tiempos y

²⁵⁷ Artículo 16.

²⁵⁸ Artículo 15.

²⁵⁹ Artículo 59.

²⁶⁰ Artículo 19.

²⁶¹ Anexo I.

culturas. El horario escolar²⁶² correspondiente a la Educación Artística en la Educación Primaria fue de 105 horas para cada uno de los tres ciclos. Como comenta N. M. Oriol (2012), la disminución de los contenidos y del horario comportó una serie de críticas por parte de la sociedad y de los agentes educativos.

En cuanto al folclore musical apareció integrado en los contenidos del segundo ciclo con²⁶³: El cuerpo como instrumento en diferentes culturas y estilos musicales, Creación instrumental y repertorio de músicas del mundo y Danzas del mundo²⁶⁴. En el tercer ciclo también se mostraron referencias²⁶⁵: Técnica vocal: entonaciones. Aportaciones de la música étnica a la voz y La danza en el tiempo²⁶⁶.

El Real Decreto de 23 de enero de 2004, por el que se estableció el currículo de la Educación Primaria modificó ligeramente el anterior e hizo una mayor referencia al fomento de la música de todas las épocas, estilos y culturas, así como también a las Tecnologías de la

²⁶² Anexo II.

²⁶³ Estos contenidos aparecen contemplados en la página 25451 del Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes en la Educación Primaria.

²⁶⁴ Se marcó el criterio de evaluación para el segundo ciclo: Identificar el cuerpo como instrumento que se manifiesta de diversos modos en las diferentes culturas y estilos musicales (p. 25451).

²⁶⁵ Estos contenidos aparecen contemplados en la página 25452 del Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

²⁶⁶ Se marcaron los criterios de evaluación para el tercer ciclo: Reconocer cualidades de la voz a través de audiciones diversas y músicas étnicas, y recrearlas en sus diferentes posibilidades expresivas y Conocer canciones de distintos lugares y estilos como medio de comunicación, valorando sus posibles aportaciones a la invención y al enriquecimiento cultural (p. 25452).

Información y la Comunicación. Además, desarrolló y amplió tanto los contenidos como los criterios de evaluación por ciclos²⁶⁷.

Por lo que respecta al folclore musical, en el segundo ciclo se introdujeron los siguientes contenidos²⁶⁸: Canto en grupo. Repertorio de canciones tradicionales de su entorno. Canciones infantiles del mundo. La canción y los diferentes estilos musicales, El cuerpo como instrumento en diferentes culturas y estilos musicales. Audiciones y documentos audiovisuales como modelos de referencia, Creación instrumental y repertorio de músicas del mundo, El sentido musical a través del control corporal. Adecuación de movimientos a músicas de diferentes estilos y Danzas del mundo²⁶⁹. Para el tercer ciclo se desarrollaron los contenidos²⁷⁰: Técnica vocal: entonaciones. Aportaciones de la música étnica a la voz. Procesos de entonación libre, Clasificaciones de instrumentos según las diferentes culturas. Instrumentos populares. Instrumentos en la música culta, Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música. Danzas del mundo y La danza en el tiempo. Aproximación histórica a la danza.

²⁶⁷ Anexo I.

²⁶⁸ Estos contenidos aparecen contemplados en la página 5369 del Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

²⁶⁹ Apareció en el segundo y tercer ciclo el criterio de evaluación: Respetar, valorar y disfrutar de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural (p. 5370).

²⁷⁰ Estos contenidos aparecen contemplados en la página 5370 del Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006, la Educación Primaria junto con la Educación Secundaria Obligatoria constituyeron las enseñanzas básicas y a lo largo de dichas etapas se aseguró una educación común²⁷¹. Las materias se dividieron en troncales, específicas y de libre configuración autonómica²⁷². La Educación Primaria abarcó 6 cursos –desde los 6 años hasta los 12– y tenía como objetivo desarrollar el sentido artístico y creativo²⁷³, así como beneficiarse de las manifestaciones artísticas y generar audiovisuales, entre otros²⁷⁴.

El área de música se encontraba dentro de las Enseñanzas Artísticas que integraba el bloque de asignaturas específicas, quedando como optativa para cada administración educativa y para la oferta de los centros escolares. También podía incluirse en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica²⁷⁵. Como comenta Reyes (2011), la Ley Orgánica de Educación discriminó las enseñanzas musicales en el sistema educativo, otorgándole un carácter optativo frente a la obligatoriedad que tenía la materia en leyes anteriores.

A finales del mismo año, la ministra de Educación y Ciencia Mercedes Cabrera facilitó la publicación del Real Decreto de 7 de diciembre, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas de la Educación

²⁷¹ Artículo 4.

²⁷² Artículo 6 bis.

²⁷³ Artículo 16.

²⁷⁴ Artículo 17.

²⁷⁵ Artículo 18.

Primaria. En él se dictaminaron las competencias básicas²⁷⁶, consideradas como los aprendizajes que debía adquirir el alumnado de forma imprescindible a lo largo de la enseñanza obligatoria. Entre ellas se encontraba la competencia cultural y artística que se desarrollaba a través de las distintas áreas del currículo. La competencia integraba el conocimiento, el entendimiento, el sentir estético, la comprensión, la expresión y la comunicación, así como el respeto, la valoración crítica y la preservación de las expresiones culturales y artísticas, entendidas éstas como patrimonio inherente al pueblo. También trataba la creatividad, la imaginación, la iniciativa y la cooperación, o los procedimientos, métodos y medios de los lenguajes y códigos artísticos que han coexistido en la sociedad a lo largo del tiempo.

Por lo que atañe al horario escolar²⁷⁷ de las enseñanzas artísticas, no varió, estableciéndose en 105 horas por cada uno de los tres ciclos que conformaban la Educación Primaria. En cuanto al folclore musical dentro de la Educación Artística²⁷⁸ y a los objetivos generales del área, aparecieron referencias sobre el conocimiento, la valoración y la protección del patrimonio cultural propio y también del ajeno, así como el enriquecimiento intercultural confluyente en un mismo territorio.

En cuanto a los contenidos musicales del bloque 3 del primer ciclo referente a la escucha, se encontraban la Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales breves de distintos

²⁷⁶ Anexo I. Las competencias básicas fueron planteadas por la Unión Europea y adaptadas a las realidades de la sociedad española.

²⁷⁷ Anexo III.

²⁷⁸ Anexo II.

estilos y culturas y la Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas²⁷⁹.

En los contenidos que integraba el segundo ciclo, en el bloque 3 aparecían la Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales de distintos estilos y culturas y reconocimiento de algunos rasgos característicos y el Reconocimiento visual y auditivo y clasificación por familias de algunos instrumentos de la orquesta, de la música popular y de la de otras culturas, e identificación de distintas agrupaciones vocales²⁸⁰.

Para el tercer ciclo, los contenidos que se presentaban en el bloque 3 eran la Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos y la Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas. En el bloque 4, referente a la interpretación y creación musical aparecía la Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento. En los criterios de evaluación se integraban los siguientes: Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados

²⁷⁹ Estos contenidos aparecen contemplados en la página 37 del Real Decreto 1513/2006. De 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

²⁸⁰ Estos contenidos aparecen contemplados en la página 39 del Real Decreto 1513/2006. De 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

con las artes plásticas y la música y Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas²⁸¹.

En el año 2007, con el *conseller d'Educació* Alejandro Font de Mora apareció el Decreto de 20 de julio del *Consell* por el que se estableció el currículo de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*. La ordenación seguía las premisas establecidas por la LOE y su correspondiente real decreto, ofreciéndole a la música una importancia relevante y característica dentro del entramado educativo, siendo materia obligatoria en todos los ciclos²⁸². Dejaba manifiesta la intención de conservar la tradición cultural y musical del pueblo valenciano ante el efecto de la globalización. Hay que señalar la puntualización que se hizo sobre el folclore musical valenciano en los contenidos y criterios de evaluación repartidos a lo largo de los tres ciclos, tanto pertenecientes al bloque 3 relacionado con la escucha como al bloque 4 de interpretación y creación musical²⁸³. Con este gesto legislativo se dejó entrever la importancia que se le concedió a la música tradicional, aunque en muchos casos quedó en una simple declaración de intenciones.

La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, no mejora en absoluto el panorama de las enseñanzas

²⁸¹ Estos contenidos y criterios de evaluación aparecen contemplados entre las páginas 41 y 42 del Real Decreto 1513/2006. De 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

²⁸² Artículo 6.

²⁸³ Destacan, por ejemplo: Conocer, participar e interpretar canciones, danzas y juegos tradicionales de la *Comunitat Valenciana*. Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos del folclore. Música tradicional de la *Comunitat Valenciana* y Músicas de las culturas mediterráneas (pp. 30300–30307).

musicales con respecto a la LOE, sino que pronuncia más las diferencias por lo que concierne a las llamadas asignaturas troncales, entendidas como materias fundamentales, imprescindibles y de primer orden.

El vigente Real Decreto de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria del año 2014, expone nuevamente las competencias –ahora llamadas clave²⁸⁴– con algunas modificaciones, siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. La competencia cultural y artística desaparece y en su lugar nace la de Conciencia y expresiones culturales, mucho más amplia y abstracta que la anterior y, además, no aparece entre las que el Gobierno insta a fomentar y potenciar su desarrollo²⁸⁵. A pesar de todo, huelga decir que en la redacción del decreto interviene el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas a través de un informe solicitado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el que aparecen inmersas las diferentes manifestaciones artísticas en los objetivos y principios de la etapa²⁸⁶.

Las expresiones artísticas son consideradas como inherentes al ser humano desde tiempos remotos. Es por eso por lo que la Educación Artística²⁸⁷ no puede dejarse de valorar en el entramado educativo por su acercamiento al patrimonio cultural. También se intenta

²⁸⁴ Se presentan como conjunto de saberes fundamentales que deben adquirir los discentes de forma necesaria para un completo desarrollo personal y ciudadano. Éstas se obtienen a través de un proceso de aprendizaje transversal, dinámico, global e integral.

²⁸⁵ Artículo 2.

²⁸⁶ Artículos 6 y 7.

²⁸⁷ Anexo II.

potenciar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación²⁸⁸, donde toma considerable importancia la búsqueda, la selección y el intercambio de expresiones culturales que han coexistido a lo largo de la historia. Es aquí donde es necesario decir que los nuevos medios de comunicación y de difusión de contenido deben ser empleados por el folclore musical para poder llegar a todos los sujetos de la sociedad y poder ser tratados en el ámbito académico desde una visión vanguardista.

El discurso idílico acerca de la música y su enseñanza dentro de la educación escolar deja entrever la importancia de esta disciplina, aunque solamente se hace realidad en la redacción de la legislación, de la que también se puede observar cierta discriminación, relegándola a una materia de segundo orden. Cabe subrayar la subdivisión de la materia en Educación Plástica y Educación Musical, otorgándoles a las dos artes un análisis diferenciado y una ordenación distinta de criterios de evaluación y de estándares de aprendizaje.

La Educación Musical, al igual que la Plástica, se divide en tres bloques. El primero hace referencia a la escucha y engloba todo aquello relacionado con el sonido. El segundo indaga en la interpretación musical y el tercero está asignado a la danza. En el desarrollo de los tres bloques se hacen pequeñas referencias a los diferentes estilos y culturas, así como a la valoración y al respeto hacia todas ellas, donde podría caber el folclore musical. En el bloque 3 se menciona expresamente la interpretación de danzas

²⁸⁸ Ya en la LOE aparecía esta competencia que propulsaba las nuevas formas de recabar y compartir la información en un contexto digital.

tradicionales españolas y la importancia de conservarlas y compartirlas con las nuevas generaciones.

Con la *consellera d'Educació, Cultura i Esport* Maria José Català, se promulga en 2014 el actual Decreto de 4 de julio del *Consell* por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*²⁸⁹. Pretende ahondar en aquellos rasgos propios de la identidad del pueblo valenciano, sobre todo en los que atañe al patrimonio artístico y cultural²⁹⁰. De hecho, para el territorio valenciano se entiende que la Educación Artística, aun enmarcada en las asignaturas específicas, es una materia obligada en todos los cursos de la Educación Primaria, y prevalece la Educación Musical sobre la Educación Plástica²⁹¹. Es pues, un punto donde el decreto valenciano se desmarca de la ley general, ofreciéndole y reconociendo un alto valor a las enseñanzas musicales que constituyen uno de los patrimonios más significativos y loables del pueblo valenciano.

La Educación Artística²⁹² en el ámbito territorial valenciano, asume un gran valor patrimonial y cultural que desde las políticas educativas valencianas se quiere potenciar. Es un rasgo diferenciador de la

²⁸⁹ El decreto establece para la Educación Artística 3 sesiones en los cuatro primeros cursos y 2 en quinto y sexto. Cada una de las sesiones está conformada por 45 minutos que semanalmente se deducen en 1 hora y 30 minutos. La modificación del mismo decreto, en el año 2015, muestra un modelo que cuenta con sesiones de 60 minutos, dedicando 2 horas semanales a la enseñanza artística. I otro modelo de 45 minutos por sesión, con un total de 2 horas y 15 minutos a la semana.

²⁹⁰ Artículo 3.

²⁹¹ Artículo 4.

²⁹² Anexo II.

sociedad valenciana y motivo por el que las enseñanzas musicales adquieren importancia ya desde la etapa de Educación Infantil. Cabe mencionar que en la disposición se alienta a la escuela a que utilice la herencia artística y cultural para conseguir un desarrollo completo e integral, tanto de conocimiento como personal. En palabras extraídas de la ley:

La presència de la música en l'entramat social valencià, així com el seu desenrotllament a través de nombroses institucions, representen un dels trets característics i de més tradició a la nostra comunitat. Sens dubte, este ric context sonor suposa un important fet diferencial que ha de tindre un reflex adequat en l'ensenyança obligatòria. L'escola ha d'aprofitar i, ahora, contribuir al manteniment i desenrotllament d'eixe patrimoni sociocultural comú, format per multitud d'organitzacions i infraestructures que fan de la participació i el gaudi de la música la seua raó de ser (p. 16455).

La enseñanza de la música se compone por tres grandes bloques semejantes a los que integraba LOE. El primero hace referencia a la escucha, donde se cita expresamente al folclore musical como género a desarrollar en las escuelas. El segundo bloque trata la interpretación musical y el tercero el movimiento y la danza. El lenguaje musical aparece como un elemento transversal que se debe trabajar desde todos los bloques anteriormente citados. El área de las artes, por su naturaleza integradora, ayuda al desarrollo de todas las competencias clave.

Mediante el decreto se pretende acrecentar el sentimiento de identidad y arraigo, principal causa de que el folclore musical se contemple en los contenidos y criterios de evaluación de todos los

niveles educativos de la etapa. El aprendizaje de la música tradicional se organiza siguiendo un orden lógico, consecuente con la maduración cognitiva y personal de los discentes y abarca distintos ámbitos musicales: audición, canto, instrumentación, movimiento y danza, entre otros.

Es de magna importancia la reciente noticia sobre la creación de un aula didáctica destinada al folclore musical y a la cultura popular. Ésta tendrá por nombre Salvadora Sancho, en su honor, y se ubicará en el *Centre Cultural de Xàtiva*. El principal objetivo es acercar a los centros educativos no universitarios el patrimonio de la tradición y folclore valencianos, para que pueda ser valorado y conservado, además de facilitar su divulgación. También se pretende la elaboración de materiales, fomentar el estudio, la sensibilización hacia el estilo, la adquisición de competencias y la cooperación con entidades y asociaciones, entre otros.

3.5.2. La enseñanza superior y universitaria

La Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica firmada por el ministro de Educación y Ciencia Aurelio Menéndez, otorgaba una mayor autonomía y especialización a las universidades y a los distritos universitarios, asegurándose también un marco común y homogéneo a nivel nacional. En referencia a la música, fue considerada como materia fundamental, básica y común en las distintas secciones.

Por medio de la Ley Orgánica de 25 de agosto de 1983 de Reforma Universitaria²⁹³, los estudios del magisterio se vieron incorporados de manera definitiva en las universidades, hecho que se complementó con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Con la reforma universitaria se buscó una mayor actividad investigadora como también la participación de las diversas fuerzas sociales a través del Consejo Social, con el fin de encontrar una calidad óptima y homogénea en todas las universidades nacionales.

Las universidades se compusieron por Departamentos, Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias e Institutos Universitarios²⁹⁴. Cabe decir que la ordenación amparaba el fomento y la preparación para la creación artística²⁹⁵, siendo los Institutos Universitarios los centros más adecuados para tales fines²⁹⁶. Fue importante la dotación de autonomía, tanto docente como administrativa y la libertad de cátedra²⁹⁷. La Ley Orgánica de 25 de agosto de 1983 de Reforma Universitaria se desarrolló en el Real Decreto de 27 de noviembre de 1987 por el que se establecieron directrices generales y comunes para los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional, y sus posteriores actualizaciones.

²⁹³ Primera ley que ordenó y estructuró las universidades españolas acorde con la Constitución de 1978.

²⁹⁴ Artículo 7.

²⁹⁵ Artículo 1.

²⁹⁶ Artículo 10.

²⁹⁷ Los planes de estudio del magisterio en la Universidad de Valencia seguían las directrices nacionales hasta la implementación de esta reforma universitaria, que concedió autonomía a la institución para ordenar y estructurar la enseñanza (Martínez-Gallego y Botella, 2018).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, reguló las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial, hecho que no ocurrió con las enseñanzas universitarias que se organizaron y estructuraron en torno a normas específicas de cada uno de los centros²⁹⁸. Así pues, la legislación no trataba con profundidad los aspectos relacionados con las universidades, ya que eran éstas las encargadas de ajustarse y modelarse con autonomía y correspondencia a la ley. De acuerdo con la especificación de la LOGSE sobre las materias de especialidad impartidas por maestros debidamente entendidos en cada una de ellas, cobra especial importancia la formación universitaria particular y propia que éstos reciben. En los planes anteriores la enseñanza de la música era más bien escasa para poder conseguir la preparación y la didáctica necesarias para la vida laboral y docente (M. Díaz, 2005).

Con base a la LOGSE, el ministro de Educación y Ciencia Javier Solana promulgó el Real Decreto de 30 de agosto de 1991 por el que se establecieron los títulos oficiales de maestro en sus diversas especialidades –entre las que se encontraba la de Educación Musical– y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención y homologación. De acuerdo con la Ley de Reforma Universitaria²⁹⁹ pasaron a ser diplomados universitarios³⁰⁰.

El Anexo V del real decreto integraba las directrices generales propias del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de maestro con la especialidad de Educación Musical. Con una duración

²⁹⁸ Artículo 2.

²⁹⁹ Artículo 30 de la Ley de Reforma Universitaria.

³⁰⁰ Artículo único.

de tres años, la carga lectiva era de entre 20 y 30 horas por semana, incluidas las enseñanzas prácticas; la enseñanza teórica no podía superar las 15 horas semanales. La organización de los contenidos de las materias de carácter musical –estructuradas en créditos– quedó a cargo de los departamentos específicos.

Las asignaturas troncales de la especialidad eran las siguientes³⁰¹: Didáctica de la Expresión Musical –8 créditos–, Formación instrumental –6 créditos–, Agrupaciones Musicales –8 créditos–, Formación Rítmica y Danza –4 créditos–, Formación Vocal y Auditiva –4 créditos–, Lenguaje Musical –4 créditos– y Prácticum –32 créditos–. Es necesario señalar la asignatura de Historia de la Música y del Folclore. Análisis de obras. Estudio de los diferentes periodos y estéticas, de 4 créditos, como punto positivo en torno a la consideración y valoración de la cultura y del patrimonio popular relacionados con cantos, danzas e instrumentación.

Es cierto, siguiendo la idea de N. M. Oriol (2012), que la ley ahondó altamente en la formación de los maestros especialistas en Educación Musical. No cabe duda de que la preocupación por la música a partir de la LOGSE fue en aumento, por lo que se empezaron a celebrar jornadas, encuentros, debates y congresos para tratar de subsanar las carencias y buscar nuevas reorientaciones a todas las preocupaciones e inquietudes que planteaba la nueva era educativa. Aunque tal como comenta Pliego (2002), en ocasiones la enseñanza musical en las escuelas de primaria se convertía en una réplica de las lecciones de los conservatorios.

³⁰¹ Hay que recalcar que en todas las otras especialidades excepto la de Audición y Lenguaje, también se impartieron asignaturas relacionadas con la Expresión Musical y su didáctica.

Con la Resolución del 16 de diciembre de 1993 de la Universidad de Valencia (Estudio General), se publicó el plan de estudios de maestro en la especialidad de Educación Musical³⁰². Contó con la existencia de materias troncales, obligatorias y optativas, además de créditos de libre configuración. Cabe resaltar la presencia de la asignatura Historia de la música y del folclore de 4 créditos³⁰³, 2 teóricos y 2 prácticos, basada en el análisis de obras y en el estudio de los diferentes periodos y estéticas. En el año 2000, mediante la Resolución del 21 de septiembre de la Universidad de Valencia, se reordenaron las asignaturas y se aumentaron o disminuyeron los créditos. La asignatura de Historia de la música y del folclore contó con 4,5 créditos, de los cuales 3 serían teóricos y 1,5 prácticos.

En el año 2001 se publicó, siendo presidente del Gobierno José María Aznar, la Ley Orgánica de 21 de diciembre de Universidades que substituiría la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Nació con el propósito de actualizar y sistematizar las universidades, acorde al nuevo paradigma educativo de la sociedad de la información, la tecnología y el conocimiento. Dichas instituciones fueron consideradas como esenciales en el desarrollo cultural, social y económico, así pues, se pretendió ofrecer enseñanzas de calidad e investigación de excelencia, bajo un nuevo marco normativo que integraba la adhesión del sistema español a la configuración de un

³⁰² Desde la creación de la especialidad de música en el año 1991, las directrices para el buen funcionamiento de ésta han estado a cargo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio (Botella, 2012a).

³⁰³ Se introdujo el crédito como unidad de valoración y correspondía a 10 horas de enseñanza.

Espacio Europeo³⁰⁴ de Educación Superior. También se procuró la equivalencia, homologación oficial y validez de los títulos expedidos en todo el territorio nacional, que se estructuraban en tres ciclos: grado, máster y doctorado. La ley de universidades proporcionó una mayor autonomía a éstas e intensificó el compromiso y la responsabilidad de las comunidades autónomas para alcanzar un sistema coordinado, competitivo y de calidad.

La creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior³⁰⁵ estableció el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos –ECTS³⁰⁶– como medida del haber académico en las titulaciones oficiales, tanto de grado como de posgrado³⁰⁷. Los ECTS se refieren al aprendizaje de los estudiantes en las diversas materias y al trabajo focalizado en la consecución de los objetivos tanto teóricos como prácticos³⁰⁸. La medida favorece el reconocimiento de los estudios en los países adheridos al mismo plan, como se venía aconsejando desde la Declaración de Bolonia en 1999 y consiguientes.

³⁰⁴ La movilidad de estudiantes y profesores fue una de las principales cuestiones a fomentar. Para ello los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas se complementaron con el Suplemento Europeo al Título –SET–. Cabe destacar que en el año 2004 se publicó el *Libro blanco del Título de grado en Magisterio* –mediante dos volúmenes–, con la intencionalidad de adaptarse al EEES y ofrecer una propuesta no vinculante al Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia.

³⁰⁵ Entre sus objetivos se encontraba el amparo de la diversidad cultural existente en los diversos territorios como fuente de riqueza excepcional y de armonización.

³⁰⁶ Cada curso académico se organiza en torno a 60 créditos ECTS. Cada uno de ellos equivale a 25–30 horas.

³⁰⁷ Artículo 1.

³⁰⁸ Artículo 3.

Con el Real Decreto de 5 de septiembre de 2003³⁰⁹ promulgado por la ministra de Educación, Cultura y Deporte Pilar del Castillo y el Real Decreto de 21 de enero de 2005 firmado por María Jesús San Segundo como ministra de Educación y Ciencia, se unificaron los criterios de las universidades nacionales en concordancia con las líneas generales derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior. El 9 de febrero de 2007, se publicó la Ley de Coordinación del Sistema Universitario Valenciano por la *Generalitat* para ajustar el funcionamiento y los planes de estudio de las universidades valencianas a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior.

De nuevo, la Ley Orgánica de Educación de 2006, reguló la educación básica y secundaria, por lo que la enseñanza universitaria se configuró por sus normas específicas. Dicha autogestión y potestad organizativa y educativa, como ya se había comentado, venía practicándose desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

En el año 2007 se promulgó la Ley Orgánica de 12 de abril siendo presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero por la que se modificaba la Ley Orgánica de 21 de diciembre de 2001 de Universidades. La nueva y vigente ordenanza nació al encontrar ciertas carencias, así como también por los cambios en el escenario social, que hicieron necesaria una revisión de la normativa que incluyera dichas circunstancias remodeladas y redefinidas para adecuarse a la nueva situación del Espacio Europeo de Educación

³⁰⁹ El periodo de aplicación de la norma expiró el 1 de octubre de 2010, fecha límite para que todas las universidades nacionales integrasen el nuevo sistema universitario.

Superior y propiciar una mejora en la calidad de las universidades españolas, aportándoles una mayor autonomía que les permitiese adaptarse con agilidad a las distintas realidades.

El 29 de octubre del mismo año se publicó el Real Decreto por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que ahondaba y detallaba más los caracteres y principios que configuraban la Ley Orgánica de 12 de abril. Se buscó mejorar la información y garantizar la calidad de las enseñanzas de grado, máster y doctorado a través de la dotación de una mayor autonomía a las universidades, facilitación de la movilidad de estudiantes y profesores –tanto en Europa como en otros países del mundo– y homologación y unificación de criterios de los títulos. Hay que remarcar la incorporación de itinerarios o intensificaciones curriculares³¹⁰, donde la Educación Musical se convertía en una enseñanza y formación específica³¹¹. En el caso de las universidades valencianas, la adaptación oficial fue con la publicación por parte de la *Generalitat* el 17 de abril de 2008 de la Ley del Sistema Valenciano de Títulos y Acreditaciones de Educación Superior.

En coherencia con la ley y bajo la firma de la ministra de Educación y Ciencia Mercedes Cabrera, se publicaron órdenes de las titulaciones de infantil y de primaria. La referente a la segunda fue la Orden de 27 de diciembre del 2007 por la que se establecieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan

³¹⁰ Las especialidades entendidas como antaño desde la aparición de la LOGSE desaparecieron. Los títulos pasaron a tener carácter generalista, centrándose en Educación Primaria e Infantil, pertenecientes a las Ciencias Sociales y Jurídicas, con algunas menciones como era el caso de la Educación Musical (Botella, 2012a).

³¹¹ Artículo 9.

para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Un módulo está dedicado a la Educación Musical, Plástica y Visual y al desarrollo de las competencias que deben adquirirse, entre las que se encuentran: comprender los principios de la formación cultural, personal y social desde las artes, conocer el currículo y los aspectos propios de la disciplina, adquirir recursos para el fomento de la participación en actividades musicales a lo largo de la vida y desarrollar y evaluar contenidos del currículo a través de materiales didácticos óptimos.

En el año 2011 se publicó el Real Decreto de 4 de noviembre por el que se establecieron las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas por la LOE. La ley ratificó la necesidad de poseer el título de Maestro en Educación Primaria o equivalentes para ejercer la docencia en dicho nivel, también en el caso de la enseñanza de la música, a cargo de profesionales con la especialización o cualificación correspondiente³¹². Otra cuestión que abordó fue la asignación de contenidos a cada una de las especialidades, así como los procedimientos para su adquisición³¹³.

La Ley Orgánica de 9 de diciembre de 2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, del mismo modo que las leyes educativas anteriores, no regula, organiza ni estructura las enseñanzas universitarias, tan solo establece los procesos, formas y posibilidades de acceso a dichos estudios secundarios postobligatorios.

³¹² Artículo 3.

³¹³ Artículo 1.

Actualmente y desde la Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprobaron los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, a los aspirantes a la especialidad de Educación Musical se les dedica un temario particular de 25 temas entre los cuales cabe subrayar el último³¹⁴, que versa sobre el folclore, objeto de estudio de esta investigación.

El 22 de octubre de 2013 y en el marco legislativo de la LOE, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó con previa proposición por parte de la administración educativa de la *Comunitat Valenciana* un borrador de proyecto de real decreto para crear la especialidad de *Cant valencià* en las enseñanzas profesionales de música, así como el desarrollo curricular de la misma³¹⁵. Ante esta propuesta, no tardaron en llegar las primeras preguntas. Jordi Reig publicó en enero del siguiente año un artículo en la revista *Notas de paso del Conservatori Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de València* con el que planteó cuestiones y dudas que debían ser esclarecidas. Estas harían referencia a la inclusión del *cant valencià* como materia reglada en los conservatorios, además de cuestiones territoriales, curriculares, de nomenclatura y de diversidad de géneros de la música tradicional y folclórica valenciana. También criticó a la comisión encargada de la redacción del proyecto, porque

³¹⁴ El título completo del tema 25 es el siguiente: *La música como expresión cultural de los pueblos. La música étnica. El folclore y sus aplicaciones didácticas. Selección de fragmentos musicales para el alumnado de Educación Primaria.*

³¹⁵ Las enseñanzas de la asignatura estaban encaminadas trabajar y perfeccionar la destreza técnica y estética de la voz, el canto, la dicción y el repertorio.

poco o nada se ha visto involucrada pedagógicamente en este tipo de enseñanzas e hizo un llamamiento al consenso por parte de los profesionales en la materia. En marzo de 2016, a través del *Diari La Veu Reig* continuó ratificando sus palabras tras la omisión que tuvieron sus críticas y cargó en contra de *la Associació d'Estudis del Cant Valencià -AECV-*, como también recriminó la gestión que hizo sobre el tema el *Consell Valencià de Cultura -CVC-*³¹⁶.

Con el ministro de Educación, Cultura y Deportes, José Ignacio Wert se promulgó el Real Decreto de 13 de junio de 2014 por el que se creó la especialidad de *Cant Valencià -cant d'estil y albaes-* en las enseñanzas profesionales de música y se establecieron los aspectos básicos de ésta. La creación de la especialidad se acreditó por la importancia del *cant valencià* como testimonio vivo de la tradición oral del pueblo valenciano, de su historia, identidad y costumbres, entre otras, con la intención de regularlo y estudiarlo para protegerlo y proyectarlo en las presentes y futuras generaciones. Con relación a dicho ordenamiento estatal, en el País Valenciano se publicó el Decreto en el *Diari Oficial* el 12 de junio de 2015. En julio de este mismo año se presentó un informe por parte de la *Comissió de les Arts* sobre la situación, presencia y enseñanza de la música tradicional valenciana, la cual tildaban de deficiente e insuficiente, proponiendo diversas recomendaciones para paliar la situación. También se debe resaltar que el 12 de septiembre de 2014 la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* redactó un Decreto en el que

³¹⁶ Josep Aparicio "Apa", a través de una entrevista realizada por *La Vanguardia* en octubre de 2016, corroboró las ideas de Reig y se sumó a su crítica en los aspectos que atañen a la introducción de la asignatura en los conservatorios y sobre las personas que pueden o no impartirla.

incorporaría la *Dolçaina* como especialidad en las enseñanzas elementales. En los centros dependientes del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas -ISEACV-, se hizo un plan para la incorporación de instrumentos tradicionales en los itinerarios formativos³¹⁷.

³¹⁷ Para más información sobre el plan de estudios correspondiente al itinerario de instrumentos pertenecientes a la música tradicional y popular, consúltese la página web: <http://revistadigital2.csmvalencia.es/3612-2/>

Capítulo III

MARCO EMPÍRICO-METODOLÓGICO

La investigación analiza, sobre una fundamentada base metodológica y empírica, la información y los datos necesarios para realizar una discusión razonada y lógica a fin de obtener unas conclusiones útiles, relevantes y beneficiosas, así como generalizables y categóricas para la zona geográfica en la que se enmarca el estudio, partiendo de una hipótesis inicial y de unos objetivos clave que marcan el camino y la vía de exploración.

A continuación, se detalla la manera con la que se ha llevado a cabo la investigación para alcanzar los objetivos y la hipótesis que se han planteado. En este sentido, se precisa el tipo y el diseño de la metodología utilizada, así como las fases que se han realizado para efectuar el estudio, adjuntándose para ello un cronograma de la planificación emprendida. También se exponen las poblaciones y muestras empleadas, al igual que los instrumentos de recogida de datos, como el cuestionario orientado a los docentes de la comarca de La Ribera ³¹⁸ y el análisis de contenido de los libros de texto que publican las editoriales para el País Valenciano³¹⁹. Del mismo modo se presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente se pormenoriza la secuencia didáctica creada *ad hoc* en torno al folclore musical valenciano que se ha implementado en un aula seleccionada de Educación Primaria.

³¹⁸ El cuestionario y la carta de presentación pueden consultarse en el Anexo I.

³¹⁹ El corpus de editoriales y libros de texto seleccionados para realizar el estudio puede consultarse en el Anexo II. El sistema de categorías establecido para el análisis de contenido de los libros de texto puede consultarse en el Anexo III.

1. Objetivos e hipótesis

La hipótesis, como se anunciaba al principio del presente trabajo, gira en torno a que la música tradicional y folclórica no se trabaja en las aulas de la Educación Primaria de una forma bien construida, organizada, estructurada, lógica, coherente y sistematizada. Bien por la falta de formación del profesorado como por la carencia de recursos que permitan su enseñanza. Además, se conjetura que la trascendencia en los libros de texto es muy poca, aunque el currículum que actualmente rige el sistema educativo expone cierta importancia acerca del folclore musical, más concretamente del valenciano si se analizan las ordenaciones del País Valenciano que derivan de la ley educativa estatal.

Es por ello por lo que el objetivo principal de la investigación es estudiar y analizar la práctica real llevada a efecto sobre la música tradicional en las escuelas de primaria de la comarca de La Ribera³²⁰, así como la formación recibida, recursos existentes e instituciones y actos culturales que proyectan la conservación de dicha música. También se quiere dejar manifiesto que este Patrimonio Cultural Inmaterial es muy rico y variado que permite trabajar óptimamente los aspectos musicales desarrollados en el currículo escolar.

³²⁰ La razón que ha llevado a la elección de la comarca de La Ribera para la realización del trabajo de campo ha sido la excelente visibilidad que se le concede al folclore musical, donde éste se presenta de forma activa y recurrente en muchos de los eventos sociales. Conviene mencionar que La Ribera está compuesta por La Ribera Alta y La Ribera Baja, concebidas como una unidad para la realización de este estudio.

Con el fin de concretizar el propósito, se plantean objetivos específicos que a continuación se precisan, para la consecución de los cuales se desarrolla un conjunto de materiales, técnicas e instrumentos con el fin de analizar el contenido y, en definitiva, extraer conclusiones y responder con claridad tanto a los objetivos como a la hipótesis inicial.

- Elaborar una fundamentación teórica pormenorizada acerca de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento sobre el folclore musical, centrándose especialmente en el valenciano.
- Analizar la *praxis* educativa real relacionada con el folclore musical realizada por los docentes de música activos en la comarca de La Ribera.
- Estudiar el tratamiento curricular de las editoriales que publican libros de texto para el País Valenciano, así como los materiales y los recursos utilizados por los docentes objeto de estudio.
- Diseñar una secuencia didáctica contextualizada en la comarca seleccionada, implementarla en el aula y estudiar el impacto que genera la música tradicional valenciana sobre el alumnado.

2. Tipo y diseño de la investigación

La elección del diseño de investigación debe ser consecuente con la realidad que se quiere analizar, con el fin que, el método, las técnicas y las estrategias empleadas sean las más adecuadas para conseguir el propósito del trabajo que se quiere acometer. Así pues, habiendo detallado ya la definición del problema, los objetivos y las preguntas de investigación que se han planteado como punto de partida, se procede a definir la metodología aplicada.

La presente investigación está inmersa en cuatro fases de elaboración. La fase cero es la que hace referencia a la

fundamentación teórica, que ha permitido sentar las bases y conocer los trabajos relacionados con el folclore musical que se han elaborado con anterioridad. La fase uno atañe a la investigación y análisis de la realidad de la música tradicional, para la que se ha creado un cuestionario e instrumentos de análisis para los libros de texto publicados en el territorio valenciano. La fase dos engloba el diseño e implementación de una secuencia didáctica sobre el folclore musical valenciano en el aula de primaria y, finalmente la fase tres es de evaluación, valoración de los resultados, elaboración de conclusiones y formulación de prospectivas.

Para la fase cero, exploratoria-documental, se ha llevado a cabo una revisión histórica basada en un método etnográfico y de investigación documental. Cuando se estudia un hecho cultural, como lo es la música de raíz tradicional, éste queda ligado a un determinado contexto y entorno que deben ser investigados basándose en la historia que los envuelve para poderlos comprender (G. Delgado, 2010). Entendiendo el pasado se conoce mejor el presente, pudiéndolo reconstruir para la búsqueda de conjeturas a partir de conocimientos acumulativos (Pasamar, 1994).

La música objeto de estudio tiene un carácter etnográfico, por lo que, sin el análisis de los sucesos, las relaciones, las tradiciones, los pensamientos, los sentimientos, los documentos o los testimonios sería una cuestión ardua de abordar. El estudio de la sociedad valenciana como pueblo, así como de las costumbres, la cultura, las características y las particularidades es vital para interpretar, conocer y entender de forma significativa la situación que se quiere investigar (Cotán, 2010; M. Martínez, 2005; Romero y Hernández, 2015). El método etnográfico está estrechamente relacionado con la investigación antropológica en cuanto al estudio de las

manifestaciones culturales y sociales de un determinado pueblo (Mora, 2010; Peralta, 2009).

Concretamente se ha realizado una revisión bibliográfica de diversas fuentes de información. Para hacerlo posible se ha efectuado una investigación documental, que hace referencia a la práctica científica para el análisis, la recopilación y el ordenamiento de los datos con el fin de entender un tema específico (Alfonso, 1995; Gómez, 2010; Tancara, 1993). Las fuentes primarias que se han consultado están relacionadas con el folclore musical y la integración de éste en el sistema educativo español. La lectura, la síntesis y la reflexión de los diversos trabajos en los que se basa la fundamentación teórica, han proporcionado los conocimientos teóricos y curriculares idóneos para desarrollar las posteriores actuaciones metodológicas (O. A. Morales, 2003).

El estudio ha permitido localizar, conocer y examinar lo que se ha escrito sobre el tema, es decir, el estado de la cuestión existente acerca del folclore musical valenciano. El apartado gira en torno a tres ejes: por una parte, la relación entre la música tradicional y su aplicación a la didáctica escolar, por otra, el análisis etnomusicológico de la música objeto de estudio y, por último, el marco legal y formativo español y valenciano que lo ampara.

En el caso de la fase uno, de carácter descriptivo-analítica, se desarrolla siguiendo un enfoque de investigación mixto, donde se alterna y complementa la metodología cuantitativa con la cualitativa, fundamentadas en el pragmatismo. El modelo de indagación mixta trata de potenciar las fortalezas de cada una para la resolución de las preguntas de investigación e hipótesis planteadas, obteniendo así una reducción de las debilidades y alcanzando una perspectiva más

íntegra del fenómeno investigado (Chaves–Montero, 2018; Hernández–Sampieri, 2018; Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

La utilidad de la metodología mixta ha sido una cuestión de debate entre los investigadores, pero diversos estudios han demostrado ser un modelo de investigación fiable (Pole, 2009). El número de publicaciones que la integran en sus estudios, sobre todo en el ámbito educativo ha ido en aumento, ya que dicha metodología puede dar respuesta a hechos que otros métodos no son capaces, así como conceder al investigador unas inferencias consolidadas para modificar eficazmente una determinada realidad (Pereira, 2011).

La metodología de investigación mixta es ejecutada bajo un paradigma sociocrítico, en el que se busca no solamente el carácter descriptivo e interpretativo, sino también el de emancipación y transformación de una realidad concreta (A. González, 2003). Para llevar a cabo tal pretensión ha sido necesario delimitar la población y las muestras, así como el previo diseño tanto de los instrumentos de recogida de datos como los de evaluación de los resultados para poder ofrecer unas valoraciones fundamentadas y contrastadas.

La metodología cuantitativa, referida a aquella que utiliza procedimientos estadísticos para conocer detalles de utilidad acerca de la población estudiada (Hueso y Cascant, 2012), se ha hecho efectiva con la recopilación de datos numéricos y cuantificables proporcionados por los instrumentos de recolección de datos, tales como el cuestionario a los docentes y el análisis de contenido de los libros de texto.

La metodología cualitativa ha sido utilizada en el análisis, entendimiento y descripción de los datos proporcionados por la metodología cuantitativa desde una perspectiva interpretativa,

permitiendo de este modo comprender al detalle la cuestión que se aborda (Sandin, 2003). También se ha hecho uso del análisis de contenido, que es la investigación realizada sobre documentos, entendidos éstos como materiales científicos (F. López, 2002). En efecto, ha sido posible gracias a la elaboración de un sistema de categorías que ha permitido interpretar por medio de inferencias, percepciones, opiniones, prácticas e indagaciones, aspectos importantes a ser considerados.

Así mismo, la metodología cualitativa también está muy presente en la segunda fase de la investigación con la que se ha tratado de mostrar tantas cualidades de lo observado durante la implementación de la secuencia didáctica como ha sido posible, permitiendo así ahondar en el entendimiento del fenómeno y de las actuaciones que se indican en la hipótesis planteada. La metodología observacional permite entender los hechos y los comportamientos de un fenómeno en su contexto. La observación directa centra la atención en las semejanzas particulares de los individuos, englobando también otro tipo de factores comportamentales (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada y Portell, 2018). La observación realizada tiene un carácter participante –muy utilizada en estudios etnográficos–, teniendo como objetivo interactuar con el fenómeno para conocer detalladamente los procesos, los sujetos, las interacciones y el entorno (Kawulich, 2005).

Por lo que respecta a la fase dos de la investigación, incluye el diseño de una secuencia didáctica para el trabajo del folclore musical en el País Valenciano en el aula de Educación Primaria. Para tal fin se han formulado unos objetivos didácticos y una planificación metodológica para poderla llevar a cabo a través de una serie de actividades de acorde con una temporización lógica y estructurada, así como la creación de recursos y materiales para favorecer el proceso de

enseñanza–aprendizaje de la citada práctica pedagógica. También se detallan los instrumentos con los que se registran los datos obtenidos para configurar el análisis y los resultados.

La estructura y la organización de la secuencia didáctica, está basada en un modelo de investigación–acción que permite comprender el proceso de enseñanza–aprendizaje como un procedimiento de búsqueda constante para mejorar la práctica educativa, haciendo uso de la reflexión de las actuaciones socioeducativas realizadas para que éstas puedan ser transformadas y optimizadas (Bausela, 2004; Colmenares y Piñeiro, 2008).

La fase tres hace referencia a la evaluación y valoración de los resultados obtenidos en cada uno de los procesos anteriormente descritos. Los datos recabados se presentan siguiendo dos métodos: el analítico y el sintético. Con el primero se ha examinado toda la información recibida –cuestionarios, libros de texto e implementación de la secuencia didáctica–. Este método ha estado bastante utilizado al largo de la historia de la humanidad y consiste, como indica su nombre, en la elaboración de un análisis detallado y minucioso de todos los componentes y elementos que forman un todo o en el estudio de los efectos para conocer las causas (Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz, 2010).

El método sintético es usado en la síntesis de la investigación realizada sobre las partes ya citadas, y permite centrarse en un corpus concreto, entendido éste como base de desarrollo del estudio y de unión de los diferentes elementos (E. A. Rodríguez, 2005). A través de este procedimiento se ha otorgado valor a todos los datos analizados y ha permitido concluir óptimamente el trabajo.

Es en este último apartado donde se detallan las conclusiones a las cuales se ha llegado gracias a los estudios diseñados e implementados. También se exponen los instrumentos de recogida de información y las herramientas específicas para tal propósito, que han permitido codificar y categorizar los datos siguiendo un proceso de análisis, evaluación y representación estadística y cualitativa de la información recabada. Finalmente se presentan, a modo de prospectiva, las nuevas vías en las que se pueden orientar futuros trabajos en relación con el tema de la presente Tesis Doctoral.

En el manejo de los datos e informaciones para dar unas conclusiones útiles y convenientes con la pretensión del trabajo, se utiliza la teoría fundamentada como procedimiento de conceptualización de modelos sociales, e incluye la necesidad de hacer estudios de campo para entender la realidad dinámica que está en constante evolución y cambio al tratarse de acciones e interacciones humanas.

En este sentido, la teoría fundamentada proporciona una serie de estrategias para analizar la información procedente de datos –recolectados sistemáticamente– que se extraen del proceso de interacción en una realidad contextualizada, creando así una especie de teoría y consiguientes conceptualizaciones. Trata de categorizar un determinado caso investigado, contrastándolo continuamente con todos los elementos y variables que van emergiendo a medida que se efectúa el estudio, con la finalidad de ofrecer el mayor entendimiento y discernimiento, así como unas informaciones relevantes a través de la triangulación de los datos, para finalmente concluir con una explicación fundamentada (Cisterna, 2005; de la Cuesta, 2006; Strauss y Corbin, 2016; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

3. Poblaciones y muestras

Las poblaciones y las muestras que se han utilizado para la aplicación de las herramientas y los materiales creados están estudiadas y delimitadas, con el fin de conseguir extraer información y datos relevantes, sólidos y concretos que asistan a alcanzar el propósito de la investigación. Por una parte, el cuestionario está destinado a los docentes de música activos, pertenecientes a los centros educativos de la Educación Primaria situados en la comarca de La Ribera. Por otra parte, el análisis de contenido de los libros de texto está centrado en las editoriales que publican en la actualidad expresamente para el territorio valenciano y para el nivel de sexto de primaria. Finalmente, se han juntado los datos recabados en los dos anteriores estudios y la valoración de éstos, para diseñar la secuencia didáctica y proceder a su respectiva implementación.

Análisis e interpretación de los datos obtenidos																					
Elaboración del instrumento para el estudio de los libros de texto																					
Análisis de contenido																					
Interpretación de los datos obtenidos e inferencias																					
FASE DOS. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA																					
Creación de la secuencia didáctica																					
Elaboración de instrumentos de recogida y registro de datos y de análisis de la información																					
Aplicación de la secuencia didáctica																					
Análisis e interpretación de los datos obtenidos																					
FASE TRES. EVALUACIÓN																					
Valoración de resultados																					
Elaboración de las conclusiones y prospectiva																					

Fuente: elaboración propia

Capítulo IV

ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA REALIDAD
DE LA MÚSICA TRADICIONAL EN EL
AULA DE PRIMARIA

En las siguientes páginas se exponen de forma detallada los estudios y análisis realizados sobre la realidad de la música tradicional en el aula de primaria, incidiendo en el profesorado, los libros de texto y el alumnado. Para hacer posible tal propósito, tanto en los docentes como en los materiales editoriales, se describe la metodología y el diseño del estudio, la población y la muestra seleccionadas, los instrumentos de recogida de datos, así como finalmente se hace un análisis de las informaciones recabadas y se presentan los resultados.

En cuanto a la investigación realizada sobre los discentes, ha sido posible con la implementación de una secuencia didáctica que cuenta con una parte introductoria y explicativa en la que se contextualiza la unidad de programación. Seguidamente se presentan los objetivos didácticos, la metodología seguida, la temporización, las actividades realizadas, los materiales y los recursos utilizados, los instrumentos de recogida y registro de datos y, por último, se expone el análisis y los resultados obtenidos.

1. Estudio con el profesorado

Los docentes representan una parte fundamental en la presente investigación, ya que son una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como en el engranaje del desarrollo didáctico y curricular. La manera de proceder para hacer posible el estudio con el profesorado, ha sido a través del diseño *ad hoc* de un cuestionario. Éste ha permitido conocer tanto las actividades realizadas por los docentes como las iniciativas a nivel local y autonómico llevadas a cabo en relación con el folclore musical valenciano y su aplicación didáctica en la etapa de la Educación Primaria.

El cuestionario es una forma de actuación avalada para realizar investigaciones y evaluaciones de personas, programas o procesos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo (T. García, 2003). Esta herramienta ofrenda al investigador una uniformidad en cuanto a su desarrollo, atender a una muestra elevada y concreta de forma sencilla y rápida, obtener información directa de los sujetos a los cuales se circunscribe el estudio, así como la posibilidad de realizar el envío a través de diferentes medios y plantear preguntas de diferente tipología y modelo. En cuanto al sujeto encuestado, se le asegura y mantiene el anonimato y la privacidad en el tratamiento de sus datos. Éste posee el tiempo que determine para poderlo rellenar, reconsiderando las respuestas si lo cree conveniente.

Por otra parte, el cuestionario también contempla unas limitaciones, como la dificultad en el diseño, la profundidad de las respuestas obtenidas que puede sesgar la información, ya que el grado de despliegue se ciñe a la voluntad del encuestado, la no devolución completa de todos los cuestionarios que dificulta conocer el error estadístico, el esfuerzo de analizar los datos de forma completamente objetiva o la intención del encuestado por mostrar las respuestas que se entienden como moralmente correctas (F. García, 1992).

A continuación, se presenta la metodología y el diseño del estudio, la población y la muestra seleccionadas, los instrumentos de recogida de datos, el análisis de la información conseguida y la muestra de los resultados obtenidos.

1.1. Metodología y diseño del estudio

El cuestionario conlleva una metodología cuantitativa en cuanto a los aspectos medibles, tales como el número de encuestados o la

recurrencia con la que los docentes han respondido a las preguntas basándose en la misma idea o concepto. Pero el aspecto más importante de este estudio es el análisis cualitativo de los datos obtenidos en las respuestas, ya que ha permitido proporcionar la información más relevante para la investigación.

En primer lugar, se buscaron cuestionarios validados sobre folclore o algún aspecto educativo, similares al que se quería construir para analizarlos y utilizarlos en el caso que se adaptaran al propósito deseado y al objetivo del estudio. Finalmente, se optó por la elaboración propia. Una vez diseñado, fue sometido, para su primera validación, a un grupo de expertos con formaciones educativas diversas, con la finalidad de conocer diferentes puntos de vista y enriquecer la elaboración final. En última instancia, el cuestionario fue validado por un grupo de expertos con formaciones musicales distintas, entre ellos se encontraban maestros y profesores especialistas en Educación Musical, músicos militares y músicos de la Banda Municipal de Barcelona.

En cuanto a la parte logística, al cuestionario se le adjuntó una carta dirigida al docente de música. En ella se hace una presentación respecto a la autoría y a la procedencia del trabajo, así como se expone el objetivo principal y el motivo del envío. Posteriormente se destaca la importancia de la colaboración por parte del sujeto, además de garantizar el anonimato y ofrecer al encuestado la posibilidad de conocer los resultados, valoraciones y conclusiones generales o el trabajo completo si así se desea. Finalmente, antes de la despedida, se explica cómo realizar el cuestionario, que puede ser mediante dos vías: en papel o de forma digital –a través de formularios de *Google*–.

1.2. Población y muestra

La selección de la muestra para realizar la investigación ha seguido un criterio geográfico con la intención de que sea estadísticamente representativa para extraer los resultados, analizarlos con detalle y conocer la realidad que se quiere estudiar, emitiendo de este modo unas conclusiones adecuadas y beneficiosas para la comunidad educativa, cumpliendo así con los objetivos propuestos (Meneses y Rodríguez, 2011).

La población de referencia para completar el trabajo se sitúa en la comarca valenciana de La Ribera, compuesta por La Ribera Alta y La Ribera Baja, concebidas como una unidad para la realización de este estudio. El criterio elegido en cuanto a la fusión entre los dos territorios viene determinado de forma histórica, llamándose también La Ribera del Xúquer, ya que comparten muchas similitudes y características en todos los ámbitos, más concretamente en el que atañe a la presente Tesis Doctoral: el folclore musical.

En dicho territorio existen un total de 74 centros educativos públicos de Educación Primaria. El registro³²¹ sobre las escuelas objeto de estudio se ha constituido a través de los datos inventariados a efectos del curso académico 2019–2020 y revisados en el año escolar 2020–2021, en la página *web* de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*, gracias a la cual se ha obtenido la información institucional necesaria para llevar a cabo la investigación.

³²¹ El registro detallado de los centros educativos seleccionados puede consultarse en el Anexo IV.

Los 74 colegios han recibido el contenido anteriormente detallado mediante un sobre con devolución postal y franqueo pagado estipulado con la intención de impulsar y favorecer la participación. También se han realizado llamadas telefónicas a los centros educativos los cuales no se obtenía respuesta para intentar alcanzar la mayor muestra posible.

En el curso académico 2019–2020 se obtuvieron un total de 25 respuestas, 17 por correo postal y las otras 8 vía *online*. El proceso se paralizó con el cierre de las escuelas como medida extraordinaria ante la situación de emergencia de salud declarada por la OMS³²² para combatir la pandemia de COVID–19, motivo por el cual el procedimiento se rempendió en el año escolar 2020–2021, obteniendo un total de 44 respuestas, 6 por correo postal, 35 vía *online* y 3 de manera telefónica.

En general, en cada una de las escuelas hay un docente de música, salvo algunas en que el titular forma parte del equipo directivo y por organización de horas lectivas se requiere una segunda plaza. Por otro lado, hay centros que comparten el mismo docente de música, a lo que se ha respondido lo mismo en lo referente a la *praxis*, pero diferenciando las cuestiones relativas al contexto y al entorno.

Este trámite no ha sido fácil a causa de la pandemia mundial emergida por el coronavirus, que ha supuesto un impedimento para la correcta comunicación con los centros y la consiguiente entrega de

³²² La Organización Mundial de la Salud, es el organismo en el sistema de las Naciones Unidas que se encarga de las gestiones en el ámbito político para prevenir, promocionar e intervenir a nivel mundial en los temas relacionados con la salud.

los cuestionarios, aunque se poseía la modalidad *online*. Pero en esta situación, las funciones educativas de los maestros especialistas en Educación Musical no han estado claras, asumiendo muchos las competencias de las tutorías.

Tabla 3

Cuadro resumen de los centros educativos pertenecientes al universo de la investigación

COMARCA	NÚMERO DE ESCUELAS
RIBERA ALTA	55
RIBERA BAJA	19
TOTAL	74

Fuente: elaboración propia

1.3. Instrumento de recogida de datos

Por lo que se refiere a la estructura y al contenido del cuestionario, en primer lugar, se hace una presentación donde se detalla el número de preguntas y su finalidad. También se recuerda a los docentes objeto de estudio el completo anonimato y la importancia de responder con sinceridad, puesto que no se trata de juzgar ninguna actuación. En última instancia se les comunica que si lo desean pueden hacer comentarios en los espacios existentes entre dos preguntas. Seguidamente se generan cuestiones referentes a la caracterización de la muestra con las que se obtiene información personal, académica y profesional.

Las preguntas del cuestionario se dividen en cinco dimensiones: la primera hace referencia a la caracterización de la muestra, las dos

siguientes tratan el material didáctico que utilizan los docentes objeto de estudio en su *praxis*, así como la metodología empleada y la temporización establecida para el trabajo del folclore musical. La cuarta proporciona datos relevantes sobre las asociaciones y actividades culturales que se realizan en las distintas localidades. En la quinta dimensión tienen lugar cuestiones relacionadas con la valoración que tienen los docentes sobre la actualidad del folclore musical valenciano. Por último, se deja un espacio para cualquier sugerencia o consideración que se quiera hacer, y a modo de cierre se agradece la participación. Las dimensiones descritas se señalan tanto en el cuestionario remitido por carta como en el *online*, con la intención de facilitar a los sujetos encuestados el seguimiento de éste, y también la consonancia de las preguntas agrupándolas y organizándolas por bloques temáticos.

Tabla 4

Cuadro resumen de la estructura seguida en el Cuestionario para conocer las actividades docentes y locales en relación con el folclore musical valenciano y la aplicación didáctica en la etapa de la Educación Primaria

DIMENSIONES	NOMBRE	ÍTEMS
Caracterización de la muestra	Centro educativo al que se pertenece y población donde se ubica, sexo, edad, años en la especialidad, formación musical como docente y como estudiante y pertenencia a agrupaciones relacionadas con el folclore	1-7 (sin numerar)
Material didáctico	En caso de utilizar libro de texto: editorial, aspectos del folclore que trabaja, ampliación de	1-8

	<p>contenidos por parte del docente y materiales complementarios (CD/internet)</p> <p>En caso de utilizar material propio: grado de utilización del folclore, aspectos y géneros trabajados y materiales y recursos empleados</p>	
Metodología y temporización	Tiempo de dedicación, metodología empleada, finalidad a conseguir con el alumnado, temporización idónea para el trabajo del folclore	9-12
Información sobre el municipio: asociaciones y actividades	Actos, actividades y grado en el que se organizan, existencia de asociaciones o entidades relacionadas con el folclore, vínculo escuela-ayuntamiento, consideración sobre la potenciación por parte de instituciones locales y autonómicas	13-17
Valoración personal de la actualidad del folclore musical valenciano	Consideración sobre la importancia del folclore en la educación, los materiales y recursos para facilitar el aprendizaje, la formación permanente y su importancia y la influencia del folclore en los medios de comunicación	18-22
Total		29

Fuente: elaboración propia

La tipología de las preguntas es variada, ya que algunas son abiertas en las que los sujetos escriben sus respuestas, otras tienen un carácter semiabierto con la posibilidad de adicionar alternativas y, por otro lado, se integran cuestiones cerradas de respuesta múltiple en las que las selecciones no son excluyentes, otras cerradas de contesta simple que sí tienen un carácter excluyente, o preguntas siguiendo una escala de tipo *Likert* de 5 puntos como herramienta de medición. También huelga señalar que algunas cuestiones ejercen de filtro y de separación entre los sujetos, atendiendo a una acción específica. El lenguaje utilizado en la redacción del cuestionario está adaptado al entorno y contexto de la población, motivo por el cual está escrito en valenciano y con un registro formal entre iguales. Las preguntas que incluye el cuestionario están redactadas de forma precisa y entendible para evitar posibles errores de comprensión lectora y así poder obtener la información deseada.

1.4. Análisis de los datos y resultados

Por lo que respecta a los datos obtenidos a través del cuestionario, cabe señalar en primera instancia que la información recopilada y sus variables, han sido clasificadas y categorizadas para poder ser introducidas en la base de datos y poder lograr de esta manera, unos resultados finales completos y enriquecidos con los que potenciar un análisis bien fundamentado, interesante y fructífero.

La base de datos se ha configurado principalmente con la ayuda de dos programas informáticos: hojas de cálculo de *Microsoft Excel* y el paquete estadístico IBM *SPSS Statistics* en la versión 25. Se ha de señalar que en el análisis no se incluyen datos ausentes y, por consiguiente, porcentajes de respuestas nulas, atendiendo a la obligatoriedad de la respuesta en la versión *online* y la conveniente y

favorable cumplimentación por parte de los docentes en el formato del cuestionario impreso en papel. Por otra parte, las respuestas excluyentes ofrecen los porcentajes basándose en su concreta totalidad, asumiendo la exclusividad y un número más reducido de encuestados, viéndose reflejado en los gráficos que a continuación se remiten.

Seguidamente se presentan los resultados extraídos del cuestionario descrito en las líneas anteriores. En primer lugar, se muestra de manera descriptiva y univariante los datos que se han obtenido y después se procede a realizar un análisis con carácter inferencial y bivariante en el que se establecen relaciones a nivel estadístico entre diversas variables.

1.4.1. Análisis univariante

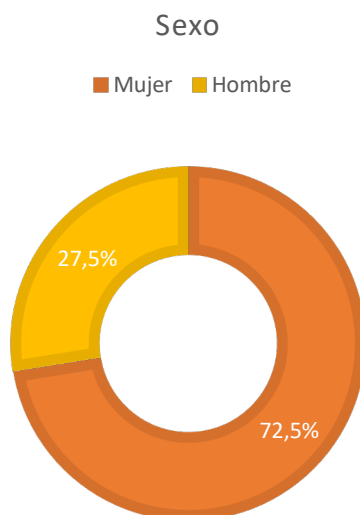
Este punto tiene como propósito emprender una descripción univariante de las variables integradas en el cuestionario y que responden a cada una de las preguntas formuladas en el mismo. Se engloba la totalidad de las dimensiones: Caracterización de la muestra, Material didáctico, Metodología y temporización, Información sobre el municipio: asociaciones y actividades, y Valoración personal de la actualidad del folclore musical valenciano.

Huelga decir que, para realizar el análisis descriptivo de la población encuestada, se han utilizado gráficos de barras, de sectores y jerárquicos. Estos últimos engloban distintas preguntas complementarias entre sí y deben ser interpretados desde el interior al exterior de la circunferencia.

1.4.1.1. Caracterización de la muestra

Gráfico 1

Pregunta: Indica el sexo

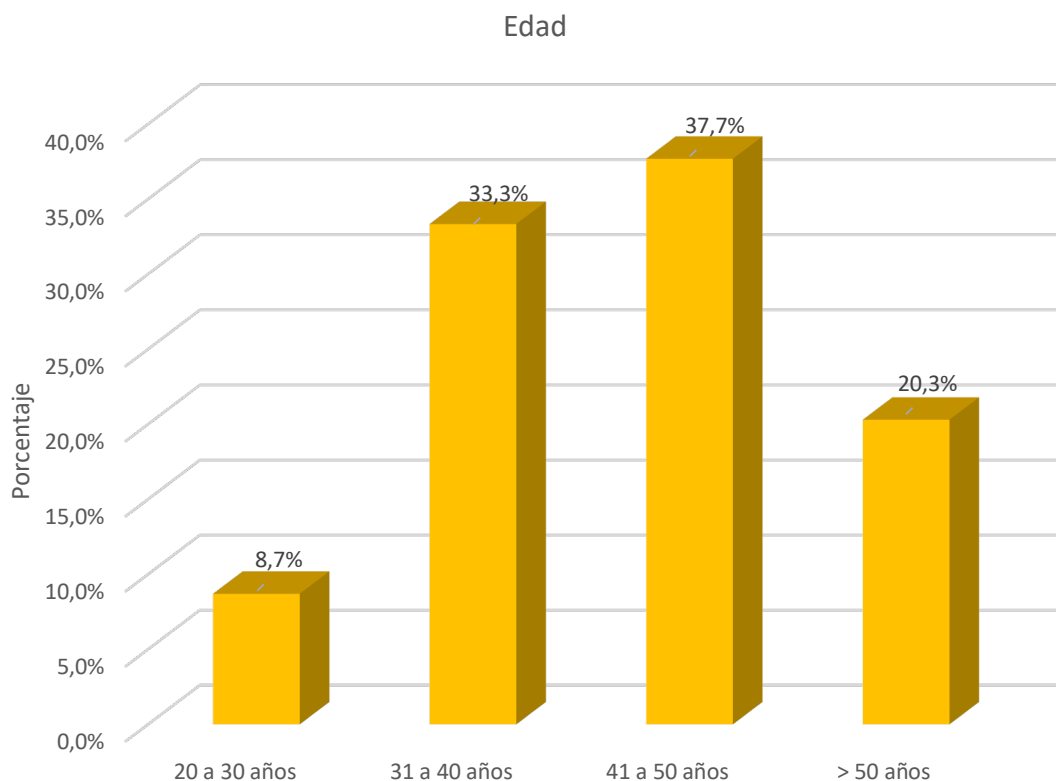


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los docentes de la Educación Musical en la comarca de La Ribera son mujeres, que representan el 72,5% de la población, frente a un 28,5% que pertenece a los hombres.

Gráfico 2

Pregunta: ¿Qué año naciste?

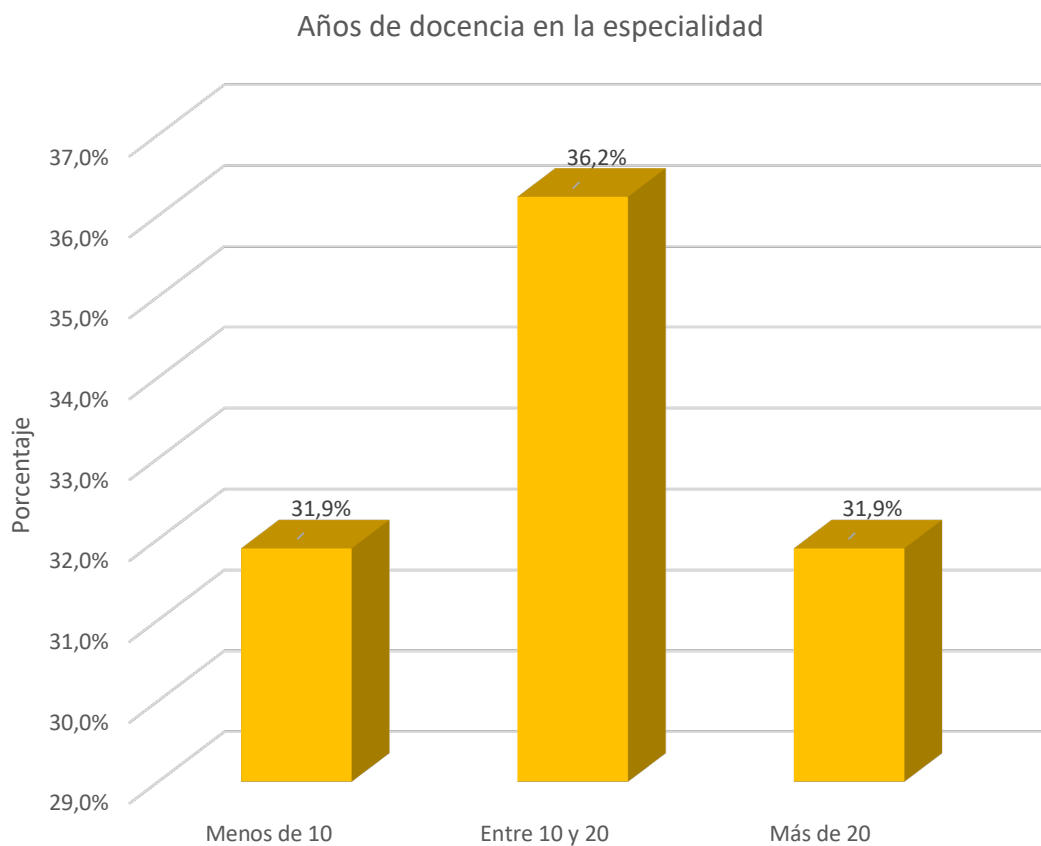


Fuente: elaboración propia

Primeramente, cabe señalar que, en esta cuestión, para ser más precisos se preguntó por el año de nacimiento, aunque el interés real era la edad de los encuestados en formato numérico. Se observa que es diversa y plural, aunque el mayor porcentaje se centra en el rango de edad comprendido entre los 41 y 50 años, seguido del rango de los 31 a 40 años, posteriormente los mayores de 50 años y, en última instancia los más jóvenes, entre los 20 y los 30 años.

Gráfico 3

Pregunta: Años de docencia en la especialidad

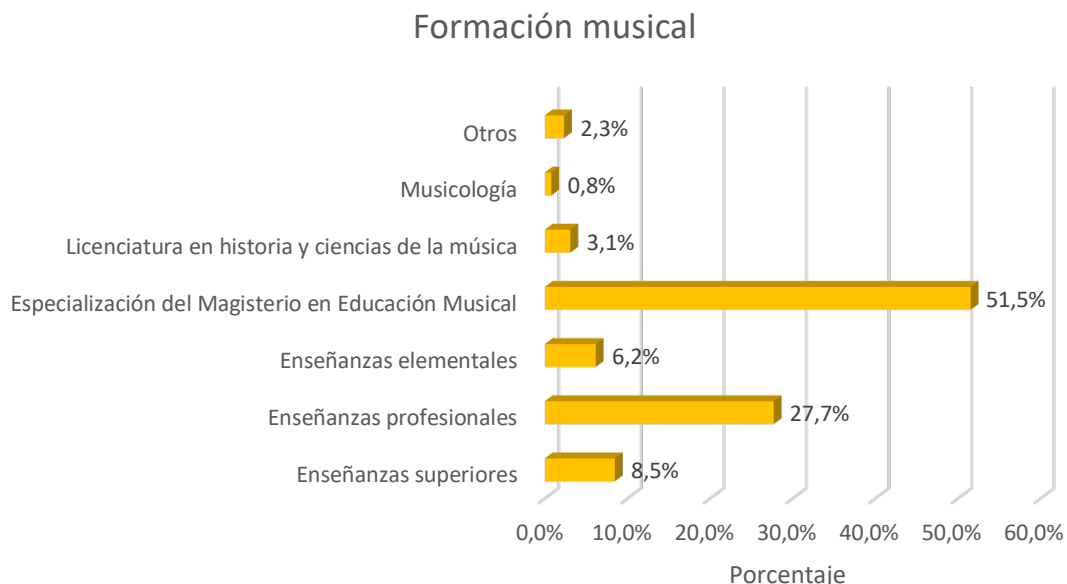


Fuente: elaboración propia

La realidad de los docentes de música en cuanto a los años que llevan impartiendo la Educación Musical en los centros de la comarca de La Ribera es muy diversa. Los tres rangos aparecen de forma similar, siendo ligeramente el de entre 10 y 20 el más seleccionado.

Gráfico 4

Pregunta: ¿Cuál es tu formación musical?

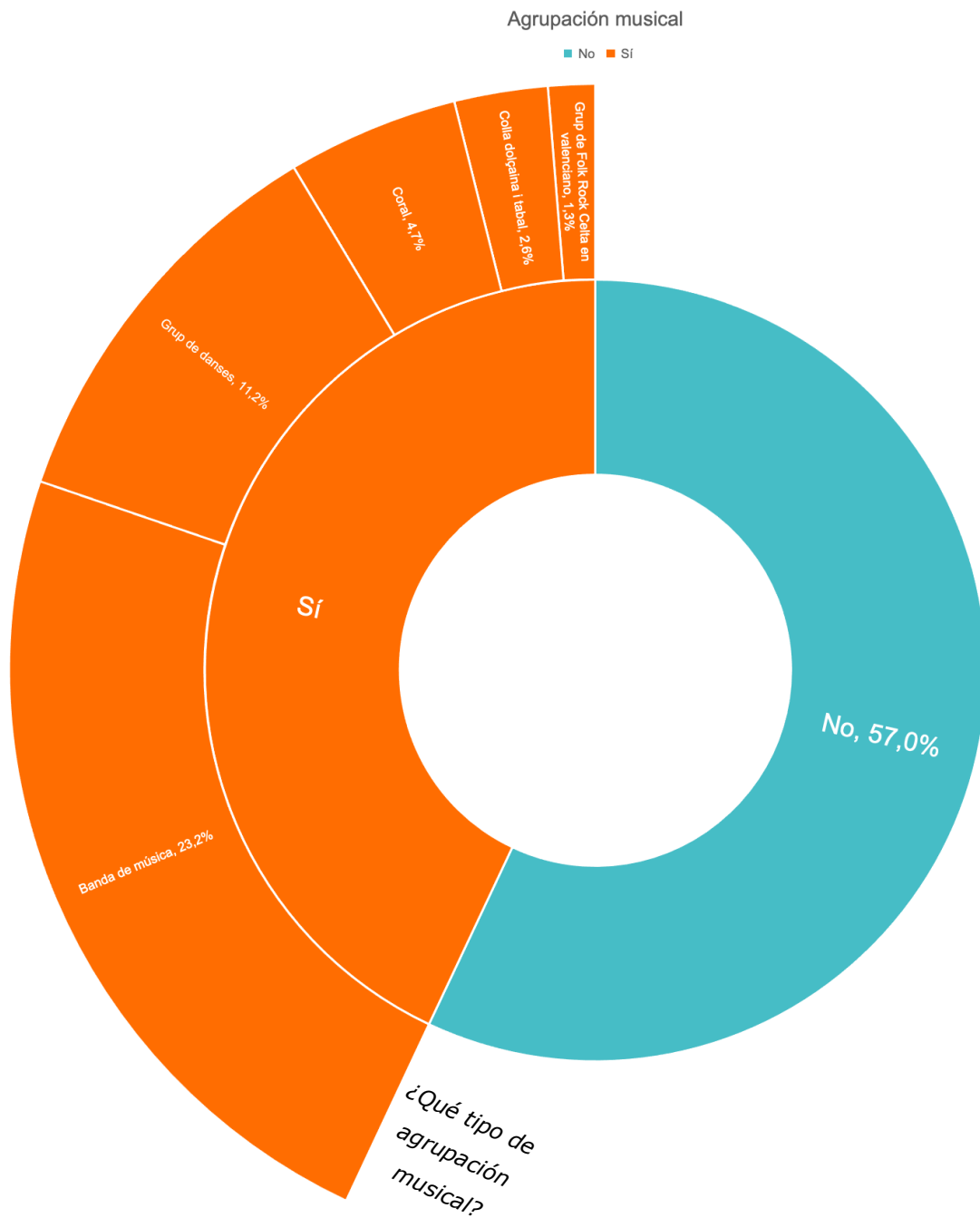


Fuente: elaboración propia

La especialización del Magisterio en Educación Musical es mayoritariamente la que los encuestados poseen, puesto que en gran medida es un requisito indispensable hoy en día para poder ofrecer la Educación Musical en los centros educativos. Después entran en valor las enseñanzas musicales en los conservatorios y escuelas de música, destacando el grado profesional, seguido del superior y el elemental. En última instancia se sitúa la Licenciatura en historia y ciencias de la música, en un porcentaje menor la Musicología y, finalmente, otras variables.

Gráfico 5

Pregunta: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano?



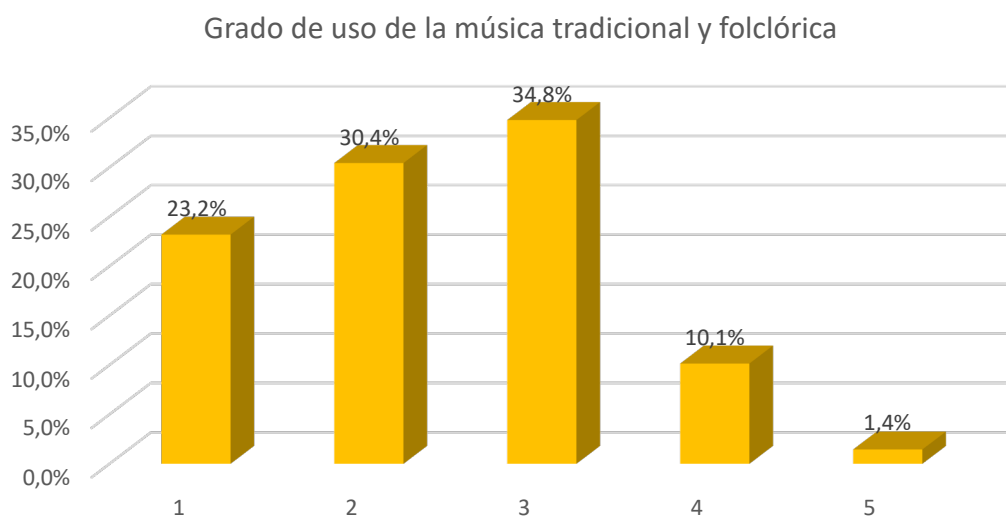
Fuente: elaboración propia

El 57% de los encuestados no pertenecen a ninguna agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano. El 43% ha respondido que sí pertenece a algún tipo de agrupación folclórica, como por ejemplo el *grup de danses*, la *colla de dolçaina i tabal* o el grupo de *folk rock* celta valenciano.

En cuanto a la coral y la banda de música, son categorías tradicionales en el territorio en el sentido que llevan muchos años enraizadas a la sociedad, sobre todo la banda de música, pero en este estudio no son consideradas formaciones relacionadas con el folclore musical valenciano.

Gráfico 6

Pregunta: A lo largo de tu trayectoria de estudiante, ¿en qué grado los profesores utilizaron la música tradicional y folclórica?



Fuente: elaboración propia

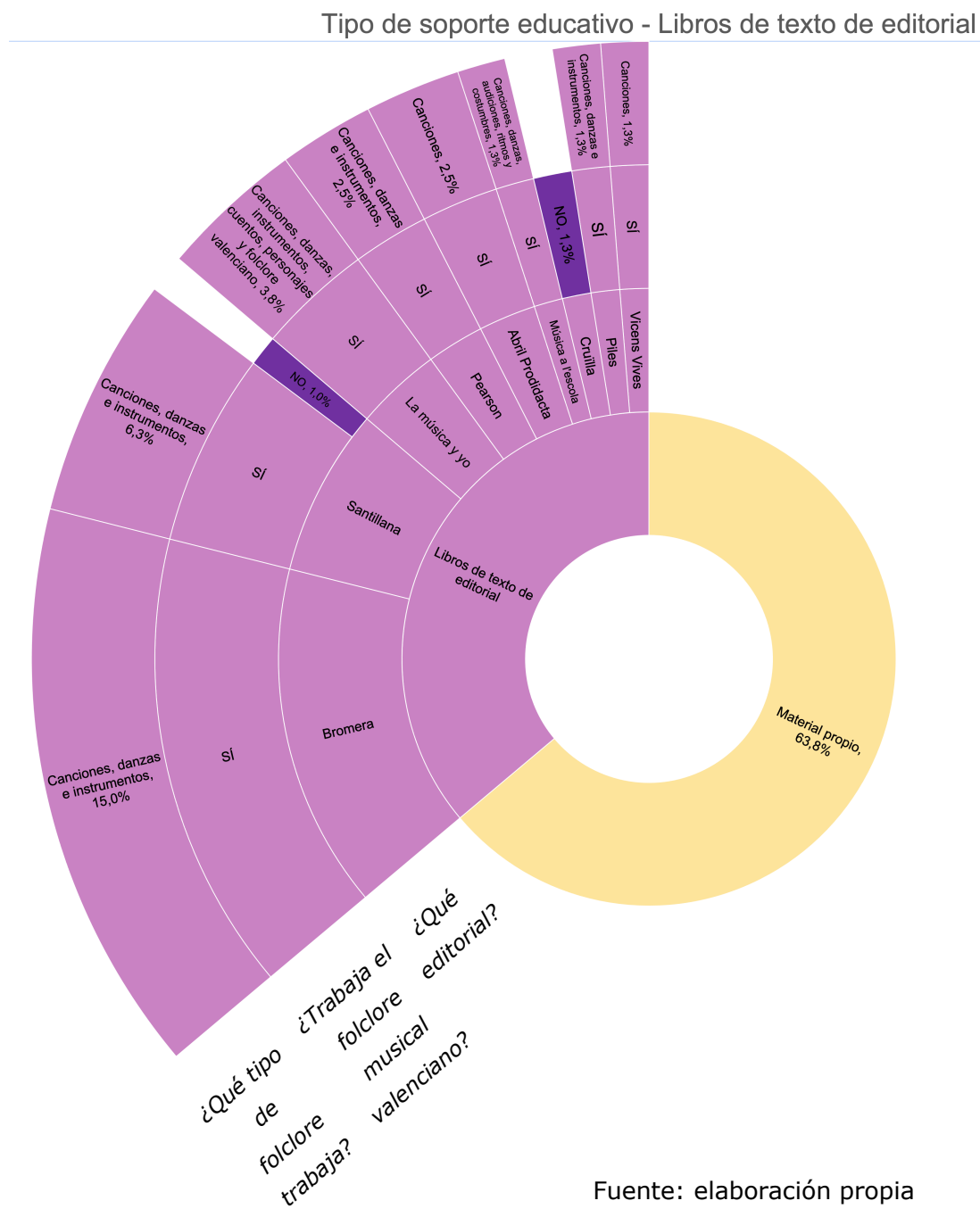
Siendo consecuentes con los datos obtenidos, son muy pocos los docentes encuestados que, como estudiantes, han tratado la música tradicional y folclórica de forma frecuente o muy frecuente. En

contra, la gran mayoría ha recibido poca o muy poca formación musical en dicho estilo; o de forma puntual, pero no como algo recurrente en los distintos niveles y etapas educativas.

1.4.1.2. Material didáctico

Gráfico 7

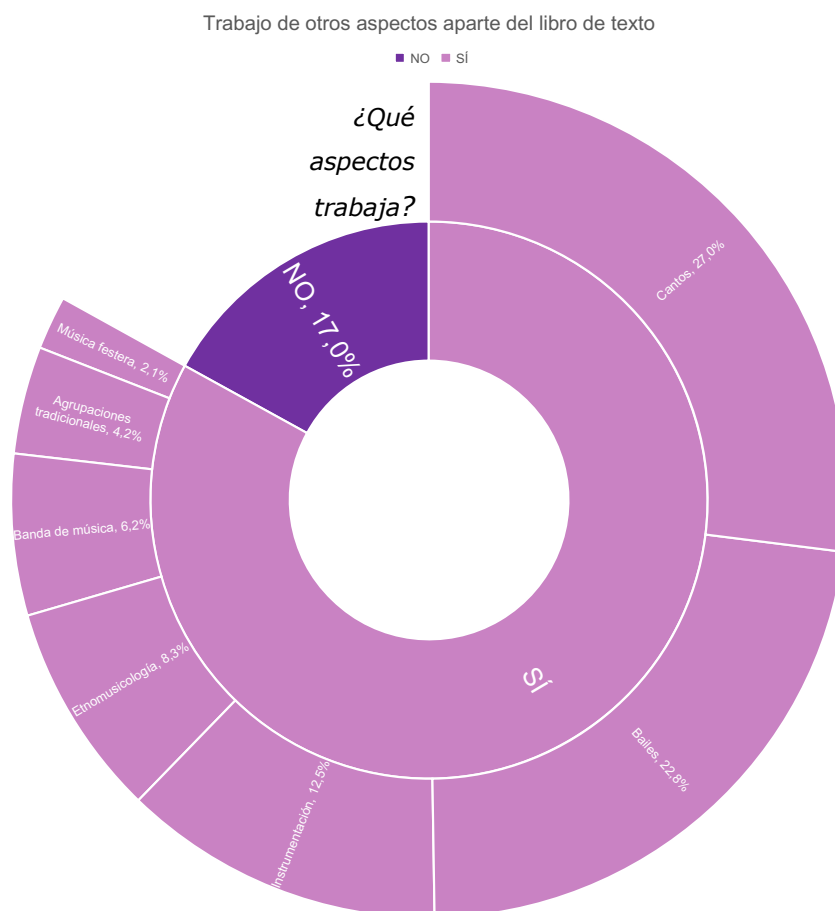
Pregunta: ¿Qué tipo de soporte utilizas para confeccionar tus clases? En caso de utilizar los libros de texto de editorial: ¿Qué editorial utilizas? ¿La editorial trabaja aspectos relacionados con el folclore musical valenciano? ¿Cuáles?



El 63,8% de los docentes encuestados utiliza material propio y el resto sigue un libro de texto de editorial. De este último grupo son varias las editoriales utilizadas: *Bromera, Santillana, La música y yo, Pearson, Abril Prodidacta, Música a l'escola, Cruïlla, Piles y Vicens Vives*. Según los docentes de música, en su mayoría, las editoriales contemplan la música tradicional valenciana incluyendo generalmente canciones, seguido de danzas, instrumentación y, en menor medida, aspectos relacionados con la etnomusicología.

Gráfico 8

Pregunta: *¿Trabajas otros aspectos relacionados con el folclore musical valenciano aparte de los que aparecen en el libro de texto? ¿Cuáles?*



Fuente: elaboración propia

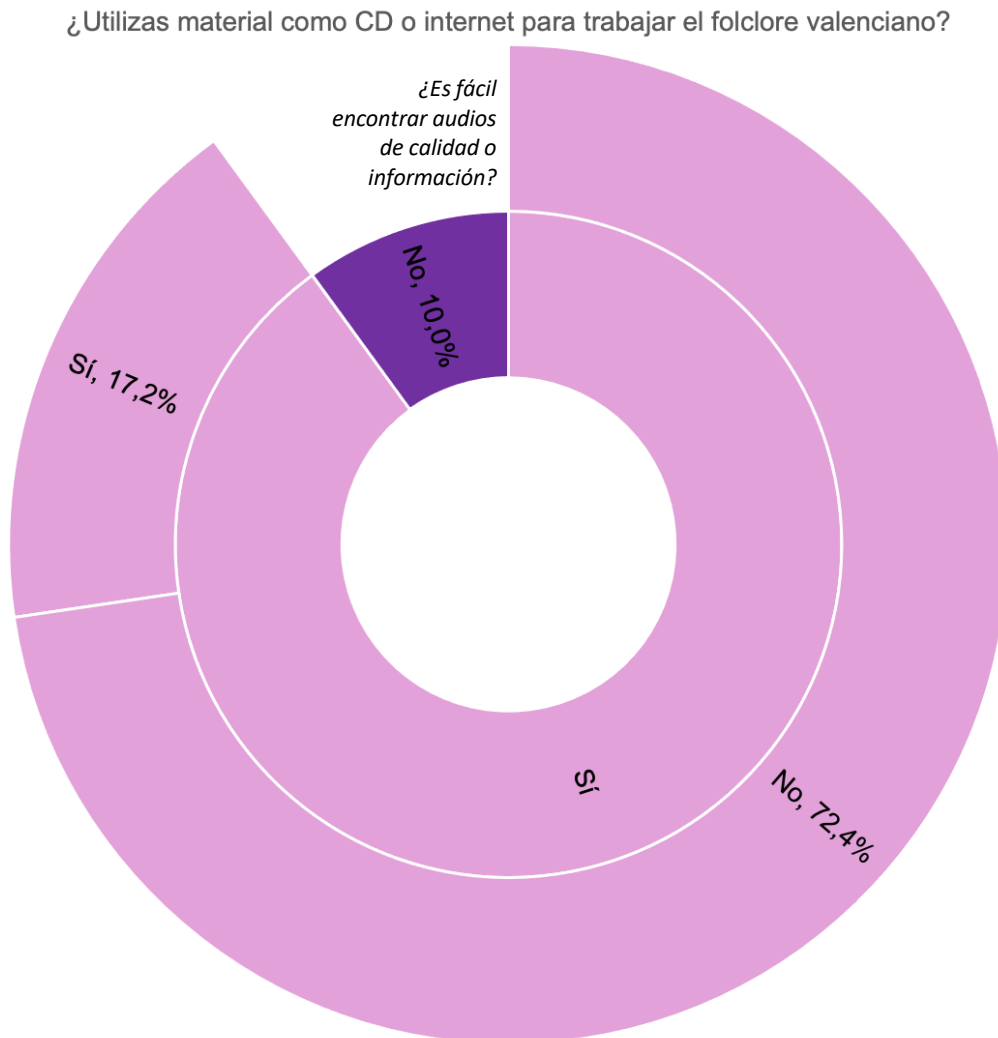
En contraposición a un 17% que ha respondido que no trabaja otros aspectos relacionados con el folclore musical valenciano, más allá de los que ya figuran en los distintos libros de texto, la mayoría de los encuestados sí que extiende el trato con el género musical a través de canciones y bailes generalmente, seguido de instrumentación, aspectos etnomusicológicos y agrupaciones tradicionales.

Las canciones y las danzas populares o tradicionales es lo más fácil y sencillo de aplicar en el aula. Normalmente pertenecen al género infantil y, aunque cualquier muestra de folclore ya es favorable, se hace un escaso trabajo relacionado con los aspectos etnomusicológicos y las canciones folclóricas pertenecientes a los otros géneros de la música tradicional valenciana.

Cabe señalar que aparece la música festera y, de nuevo, las bandas de música, que son tradicionales en el sentido de enraizamiento cultural y musical en la comarca y también en la comunidad autónoma, pero que en este estudio no se plantean como músicas y formaciones pertenecientes al folclore musical o estrechamente relacionadas con el género en cuestión.

Gráfico 9

Pregunta: ¿Utilizas algún material como CD o internet para trabajar el folclore musical valenciano? ¿Es fácil encontrar audios de calidad o información?



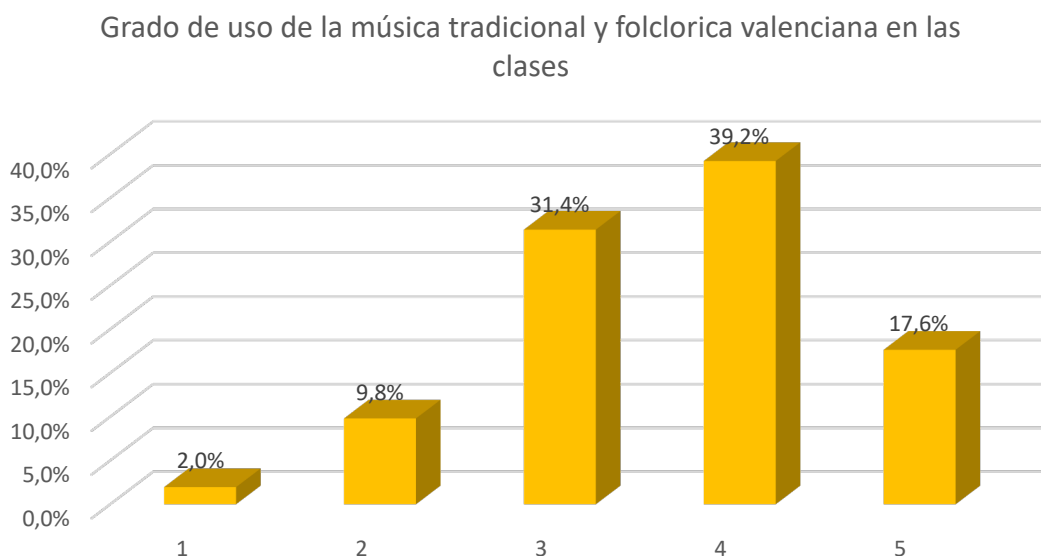
Fuente: elaboración propia

Una extensa mayoría de los docentes sí que utiliza audios para facilitar el trabajo de la música tradicional y folclórica en sus respectivas aulas. Un pequeño porcentaje de ellos, el 17,2%, sí que encuentra material de calidad, pero es un dato muy destacable que muchos docentes consideran realmente difícil y dificultosa la

búsqueda de audios que presenten una buena y óptima calidad musical.

Gráfico 10

Pregunta: En caso de utilizar el material propio: ¿Utilizas la música tradicional y folclórica valenciana en tus clases? Marca en qué grado

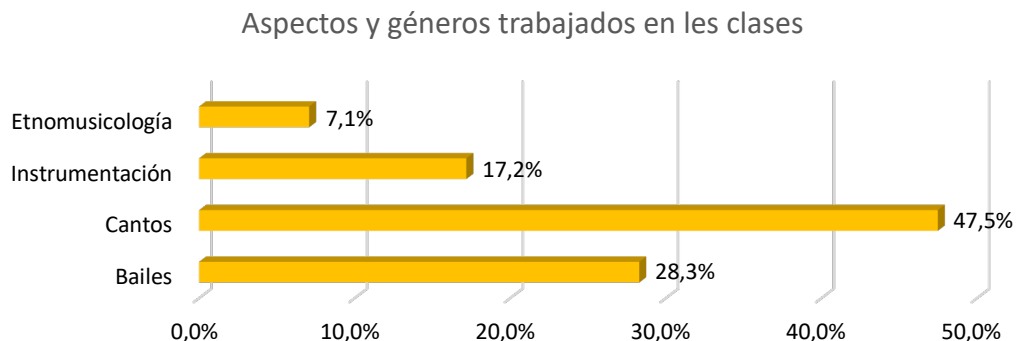


Fuente: elaboración propia

Aparentemente, gran parte de los docentes que utilizan materiales propios, que corresponde a un 63,8%, muestra una buena situación en torno a la utilización de la música tradicional y folclórica valenciana en sus clases, siendo de forma frecuente su introducción en el aula, aunque también presenta gran peso la utilización del estilo de forma puntual.

Gráfico 11

Pregunta: En caso afirmativo, ¿podrías decir qué aspectos y géneros trabajas?

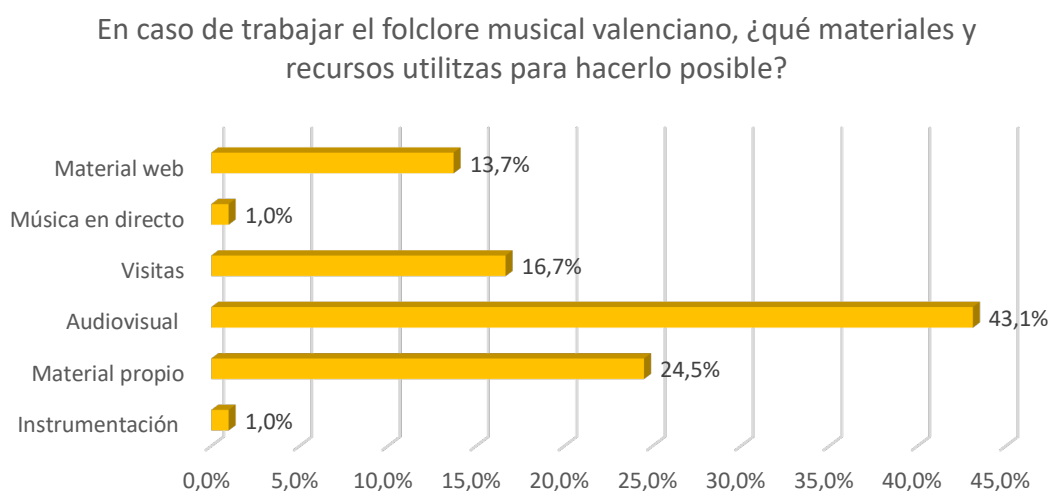


Fuente: elaboración propia

Es en este gráfico donde los docentes que trabajan con material propio y que han seleccionado que utilizan el folclore musical valenciano de forma puntual, frecuente o muy frecuentemente dan a conocer el tipo de aspectos y géneros que trabajan en sus clases. Los resultados evidencian el gran uso de canciones, generalmente pertenecientes a la música popular infantil. También se destacan, aunque en una proporción menor, los bailes que se configuran por danzas simples, la instrumentación y a escala más reducida, los aspectos relacionados con la etnomusicología.

Gráfico 12

Pregunta: En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿qué materiales y recursos utilizas para hacerlo posible?



Fuente: elaboración propia

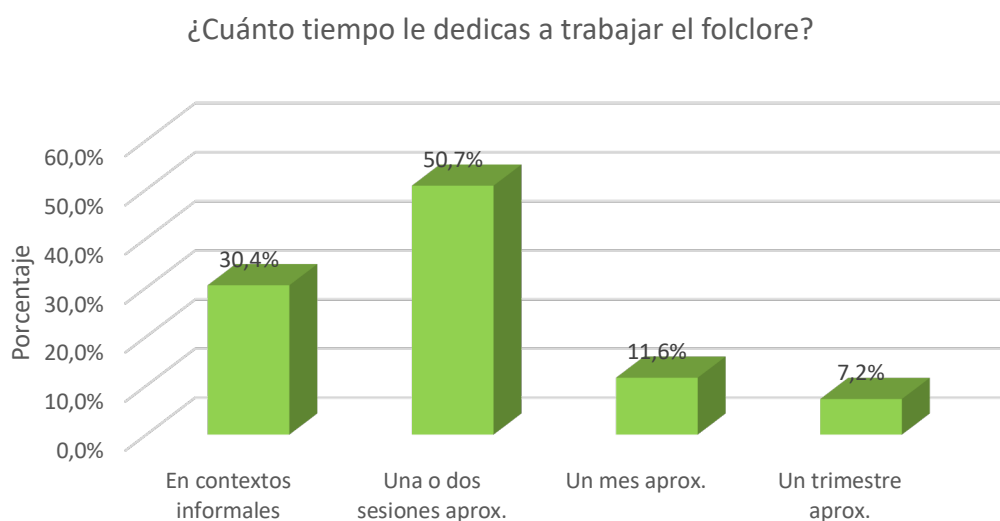
Los docentes que trabajan con material propio y que han seleccionado que utilizan el folclore musical valenciano de forma puntual, frecuente o muy frecuentemente detallan los materiales y recursos que utilizan. Los resultados muestran que los audiovisuales son los más demandados, seguidos por material propio que generalmente son fichas, visitas de expertos al centro educativo, materiales de páginas procedentes de internet, así como algunos pocos hacen uso de instrumentación característica y acuden a actuaciones en directo del estilo de música tradicional valenciano.

1.4.1.3. Metodología y temporización

Es importante destacar que, en las siguientes cuestiones relacionadas con el trabajo del folclore musical valenciano, aunque si no se utilizaba el estilo tradicional, en un principio no era necesaria su respuesta en este tándem de preguntas, la totalidad de los docentes encuestados respondieron a dicha pregunta, independientemente del grado de empleo del folclore en la confección de sus clases. Esto, fortuitamente, ha enriquecido los resultados obtenidos.

Gráfico 13

Pregunta: En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas?



Fuente: elaboración propia

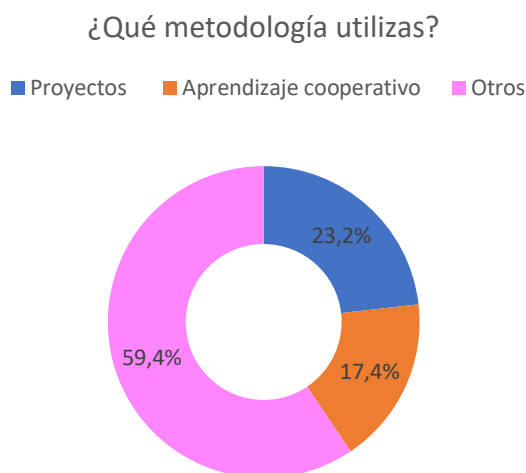
Se observa que la tendencia de los encuestados es trabajar de forma escasa el estilo tradicional valenciano, situándose gran parte de ellos en los escalones pertenecientes a una o dos sesiones, o incluso relegándolo a los contextos informales en los que se usa la música tradicional valenciana de un modo muy transversal, no siendo un

estilo tenido en cuenta para el despliegue de las sesiones y conocimientos musicales.

Este hecho podría ser un indicador de que existen pocos materiales y formaciones al respecto y que los docentes consideran que es más fácil e igual de productivo trabajar con otro tipo de música que con la tradicional. Parece que cada vez se está perdiendo más el sentido y la utilidad, también didáctica, que tiene el folclore valenciano, no porque la música deje de ser rica y variada, además de ser la música materna de la sociedad en la que viven, sino porque los maestros de música desconocen sus posibilidades, aplicaciones didácticas y fortalezas.

Gráfico 14

Pregunta: *¿Qué metodología utilizas?*



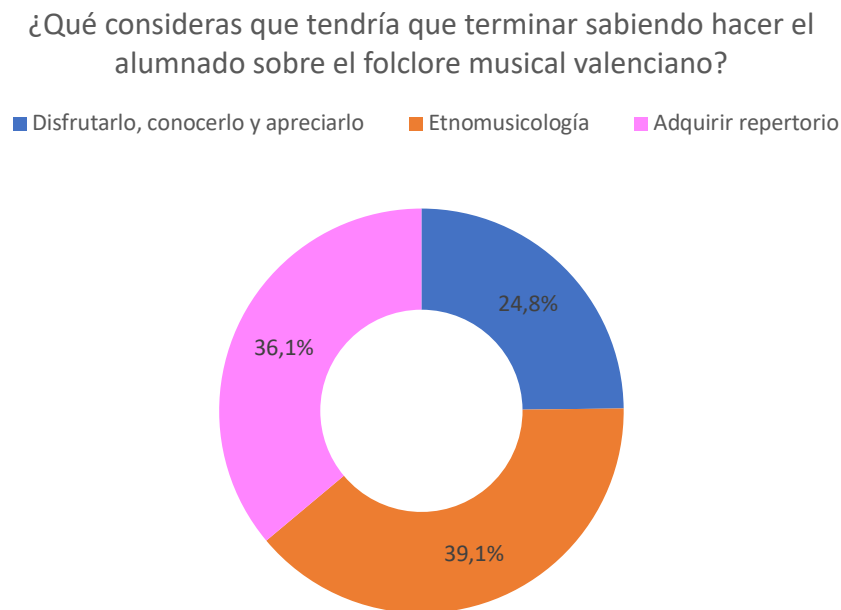
Fuente: elaboración propia

Algunos docentes hacen uso de metodologías basadas en proyectos y en un aprendizaje cooperativo para llevar a cabo las sesiones en las que la enseñanza de la música tradicional es el protagonista. Pero el

59,4% de los encuestados responde que utilizan una metodología más bien tradicional y unidireccional para la enseñanza del folclore musical valenciano.

Gráfico 15

Pregunta: ¿Qué consideras que tendría que terminar sabiendo hacer el alumnado sobre el folclore musical valenciano?

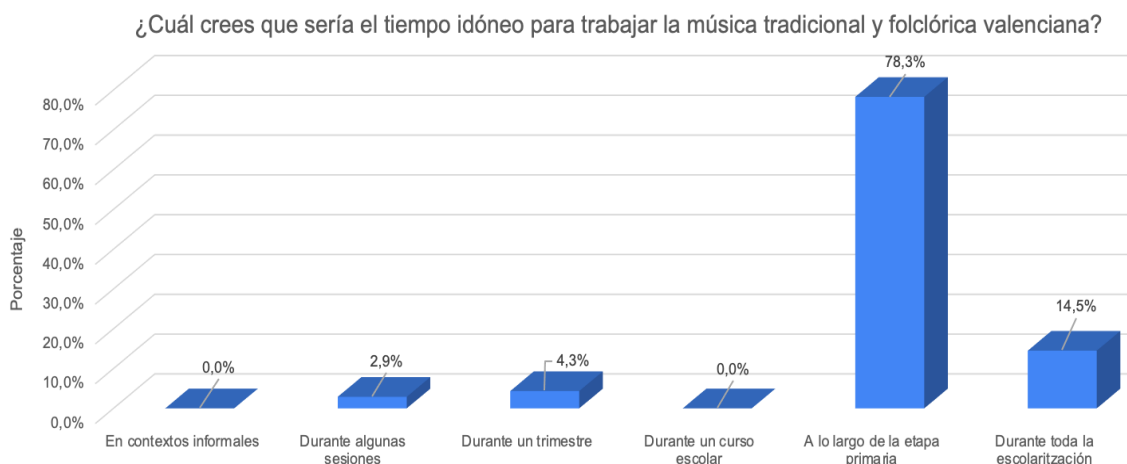


Fuente: elaboración propia

Las respuestas de los docentes se reúnen, básicamente, en tres ítems: disfrutar, conocer y apreciar el folclore musical valenciano, adquirir un gran repertorio de canciones y danzas tradicionales de la zona y de la comunidad autónoma, así como evidencian la importancia de conocer aspectos etnomusicológicos que vayan más allá de lo meramente musical, ya que lo consideran como un pilar fundamental para entender de forma consciente el desarrollo del estilo tradicional valenciano en las aulas de Educación Musical.

Gráfico 16

Pregunta: ¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana?



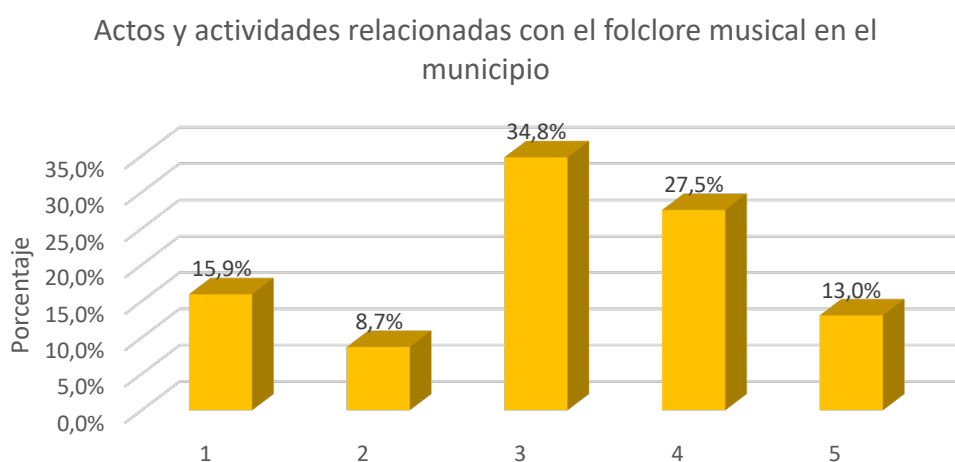
Fuente: elaboración propia

A través de esta pregunta, queda muy claro que los docentes encuestados consideran en un 78,3% que la música tradicional y folclórica valenciana debería de tratarse a lo largo de la etapa de la Educación Primaria e incluso algunos de ellos, el 14,5%, han comentado que, en realidad, el estilo tradicional es parte fundamental de la vida cultural y musical de los valencianos y que tendría que estar presente durante toda la escolarización del individuo.

1.4.1.4. Información sobre el municipio: asociaciones y actividades

Gráfico 17

Pregunta: El municipio al cual pertenece el centro donde te adscribes como docente de música, ¿en qué grado organiza actos y actividades relacionadas con el folclore musical?

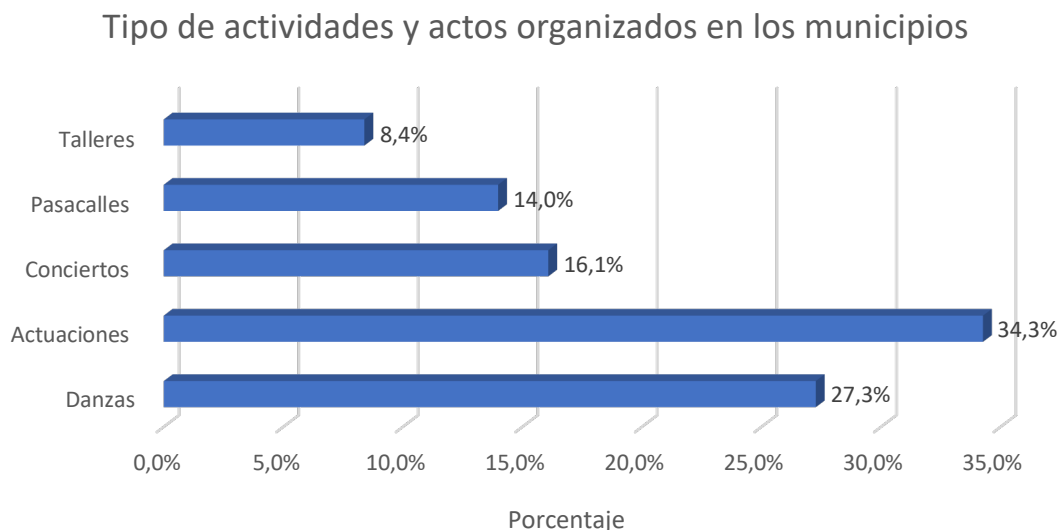


Fuente: elaboración propia

Los docentes encuestados reconocen que es suficientemente significativa la muestra de folclore musical valenciano que ofrendan los municipios donde se encuentran los centros educativos en los cuales ejercen su función docente. El 15,9% y el 8,7% que lo hacen de forma escasa coinciden con los municipios más pequeños de la comarca o que pertenecen a una población más grande en los que sí que se realizan actos y actividades a favor de la música tradicional valenciana.

Gráfico 18

Pregunta: En el caso que se organicen actividades y actos, ¿cuáles?

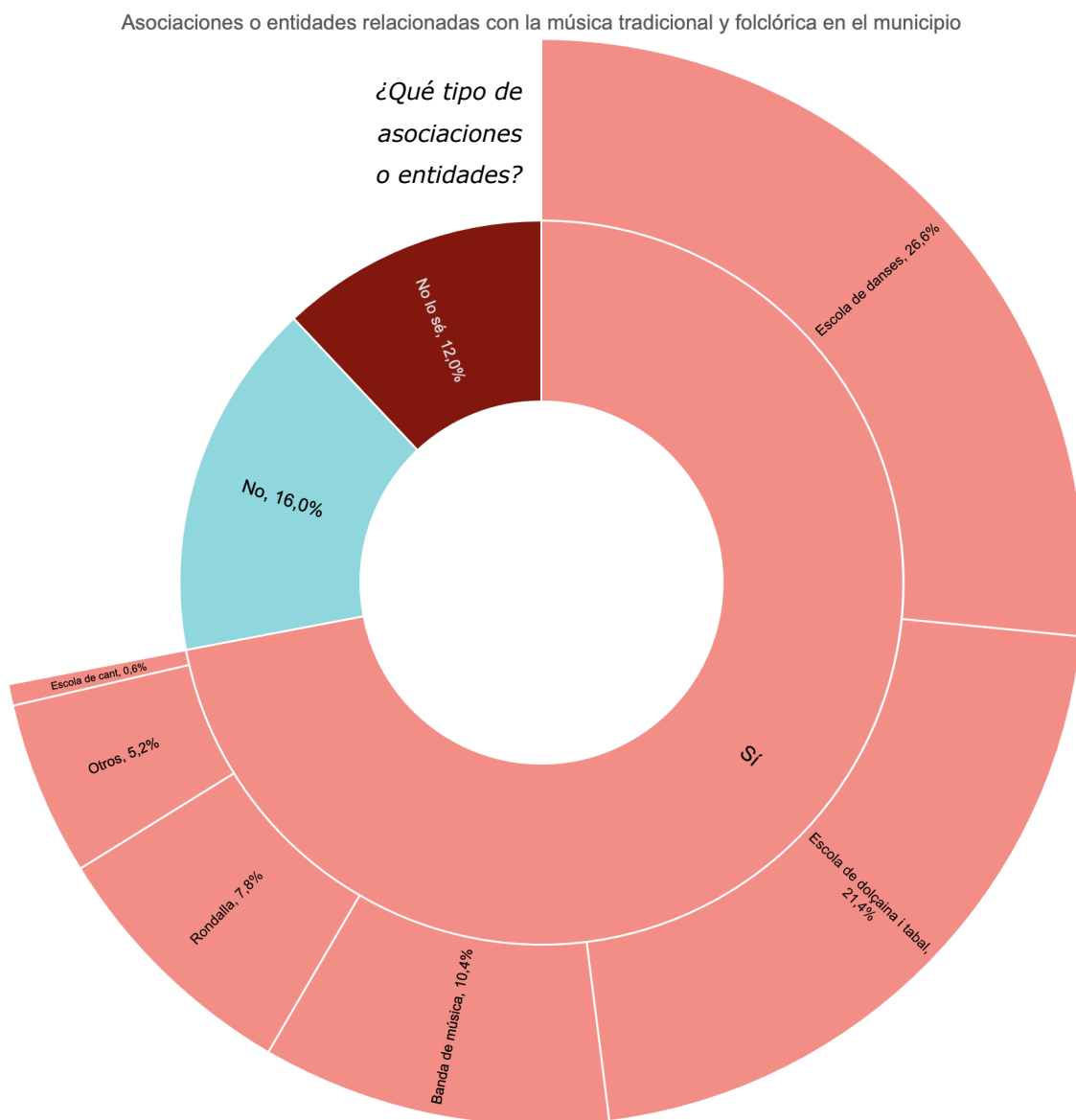


Fuente: elaboración propia

Los docentes que han señalado que el municipio ofrenda actos y actividades relacionadas con el folclore musical valenciano de forma puntual, frecuente y muy frecuentemente detallan el tipo de muestras que se realizan. A través de los resultados conseguidos se observa que las actuaciones por parte de los grupos relacionados con el folclore son las más representativas, seguido de las danzas. Después tienen lugar los conciertos y los pasacalles y, en menor medida, los talleres.

Gráfico 19

Pregunta: En el municipio al cual pertenece el centro donde te adscribes como docente de música, ¿existen asociaciones o entidades relacionadas con la música tradicional y folclórica valenciana? ¿Cuáles?



Fuente: elaboración propia

El 16% de los docentes encuestados confirma que no existen asociaciones o entidades relacionadas con la música tradicional y folclórica valenciana, que en su totalidad pertenecen a municipios

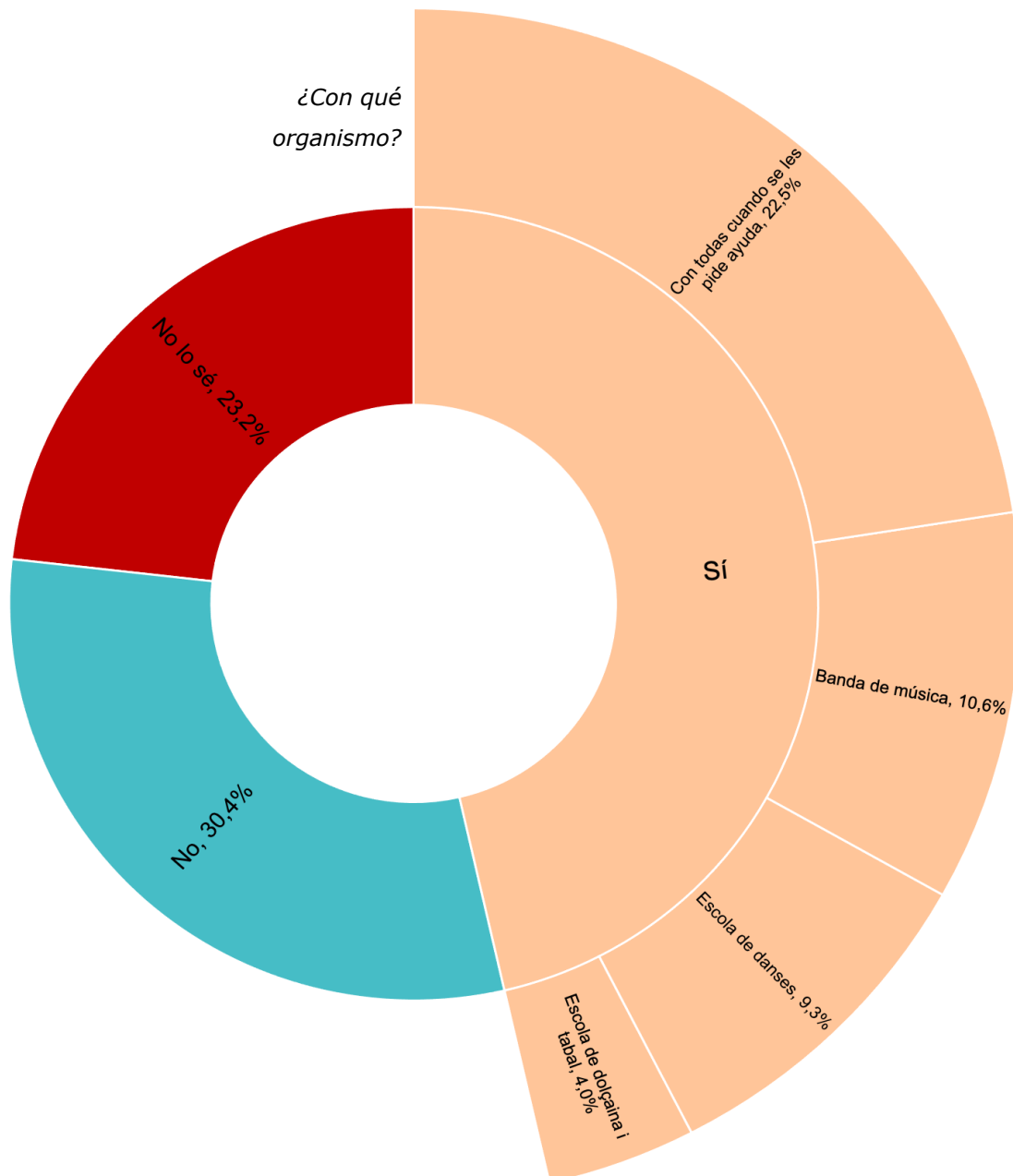
muy pequeños. El 12% no lo sabe, atendiendo a que quizás no haya sido necesitado saberlo, pero que investigados los municipios sí que se contemplan organismos relacionados con la música tradicional valenciana.

El resto sí que ha dejado reflejada la existencia de asociaciones y entidades relacionadas con la música tradicional y folclórica valenciana en los distintos municipios. Estas son *escola de danses*, *escola de dolçaina i tabal*, *rondalla* y *escola de cant*. Vuelven a aparecer las bandas de música como entidades tradicionales, pero que no son entendidas como folclóricas en este estudio.

Gráfico 20

Pregunta: ¿Hay algún vínculo entre la escuela y el ayuntamiento u otras entidades para incentivar la participación del alumnado en los actos y las actividades planteadas? ¿Con qué organismo?

Vínculo entre la escuela y el ayuntamiento u otras entidades

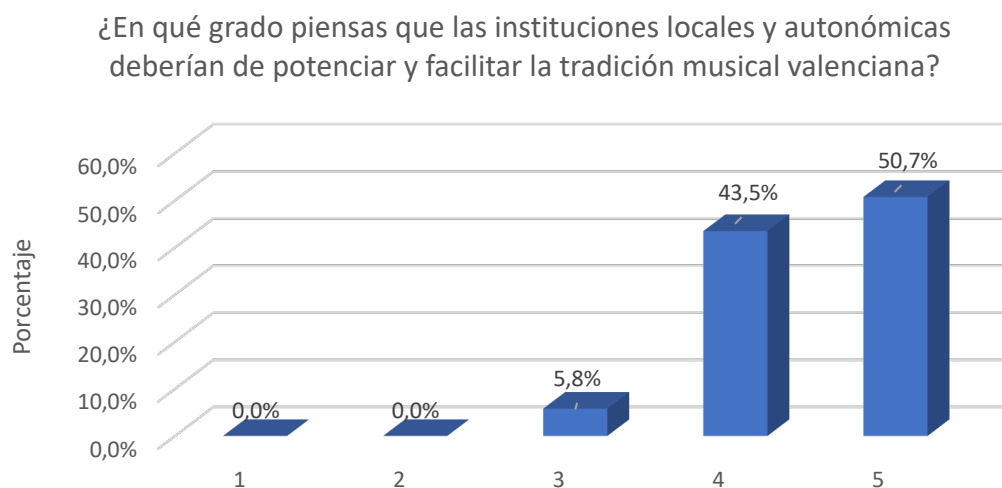


Fuente: elaboración propia

El 30,4% de los docentes encuestados afirma que no existen vínculos entre la escuela y el ayuntamiento u otras entidades. El 23,2% no lo sabe, ya que puede que no haya sido su necesidad o centro de interés y atención. El resto sí que ha dejado constancia de la existencia de vínculos entre el centro educativo y el ayuntamiento u otras entidades. Estas son *escola de danses* y *escola de dolçaina i tabal*. Aunque cabe destacar que un 22,5% de los que afirman tener vínculos, dejan patente que podrían trabajar juntamente con cualquier entidad si se les pidiera ayuda. Destaca nuevamente la selección de la banda de música como entidad tradicional, pero no es entendida como formación folclórica en este estudio.

Gráfico 21

Pregunta: ¿En qué grado piensas que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar la tradición musical valenciana?



Fuente: elaboración propia

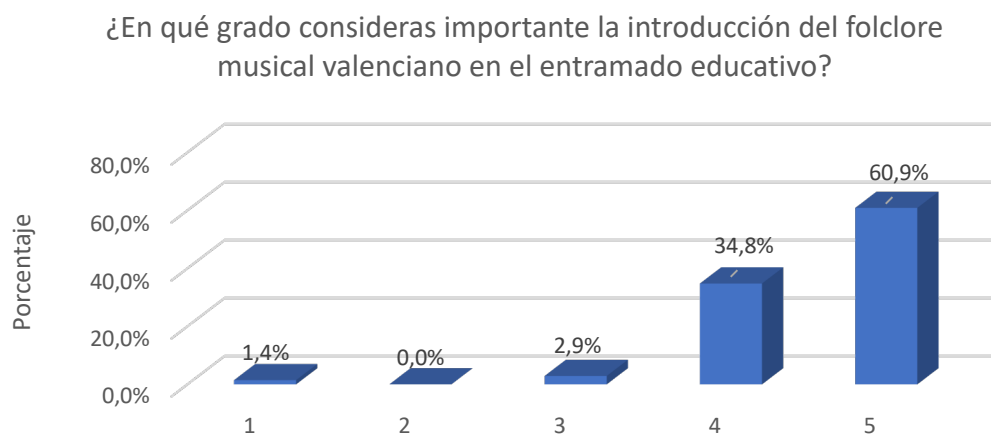
En esta cuestión, el gran grueso de respuestas se sitúa en muy necesaria y necesaria. Así pues, la gran mayoría de los docentes encuestados reconoce que es muy importante que las instituciones

locales y autonómicas potencien y faciliten la tradición musical valenciana.

1.4.1.5. Valoración personal de la actualidad del folclore musical valenciano

Gráfico 22

Pregunta: *¿En qué grado consideras importante la introducción del folclore musical valenciano en el entramado educativo?*



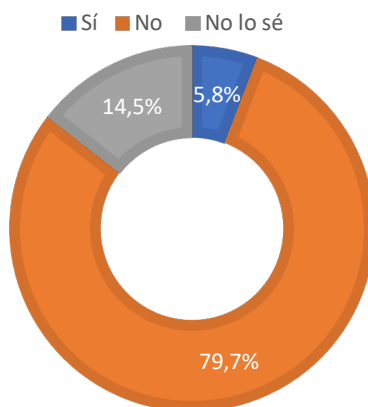
Fuente: elaboración propia

En esta cuestión, el gran grueso de respuestas se sitúa en muy necesaria y necesaria. Así pues, la gran mayoría de los docentes encuestados reconoce que es muy importante que el folclore musical valenciano se introduzca en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 23

Pregunta: ¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?

¿Hay materiales y recursos suficientes para el aprendizaje del estilo tradicional?



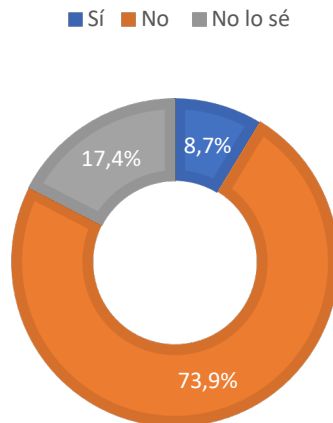
Fuente: elaboración propia

Frente a un 5,8% de docentes que considera que sí que hay materiales y recursos suficientes para el aprendizaje del estilo tradicional, y un 14,5% que no lo sabe, es destacable señalar que un 79,7% de los maestros participantes en el cuestionario cree que no hay demasiados materiales y recursos. Este dato deja patente la escasez existente de herramientas didácticas y pedagógicas que faciliten el trato de la música tradicional valenciana en el aula.

Gráfico 24

Pregunta: ¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?

¿Hay alguna formación permanente docente suficiente para la enseñanza del estilo tradicional?

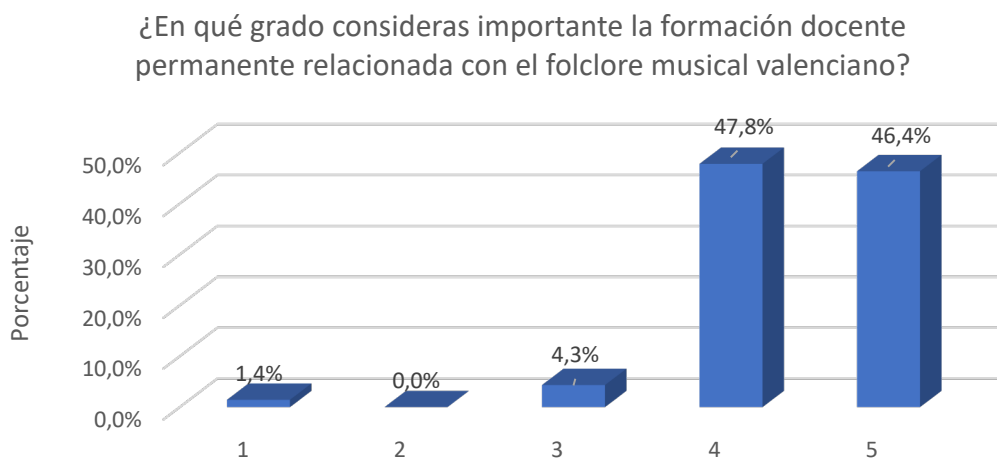


Fuente: elaboración propia

Frente a un 8,7% de encuestados que considera que sí que hay formaciones permanentes docentes suficientes para facilitar e incentivar la enseñanza de la música tradicional, y un 17,4% que no lo sabe, es importante destacar que un 73,9% de los maestros participantes en el cuestionario piensa que no se ofertan suficientes formaciones, con lo que se contempla la carencia en materia de formación docente que facilite e incentive el uso de la música tradicional valenciana en el aula.

Gráfico 25

Pregunta: ¿En qué grado consideras importante la formación docente permanente relacionada con el folclore musical valenciano?



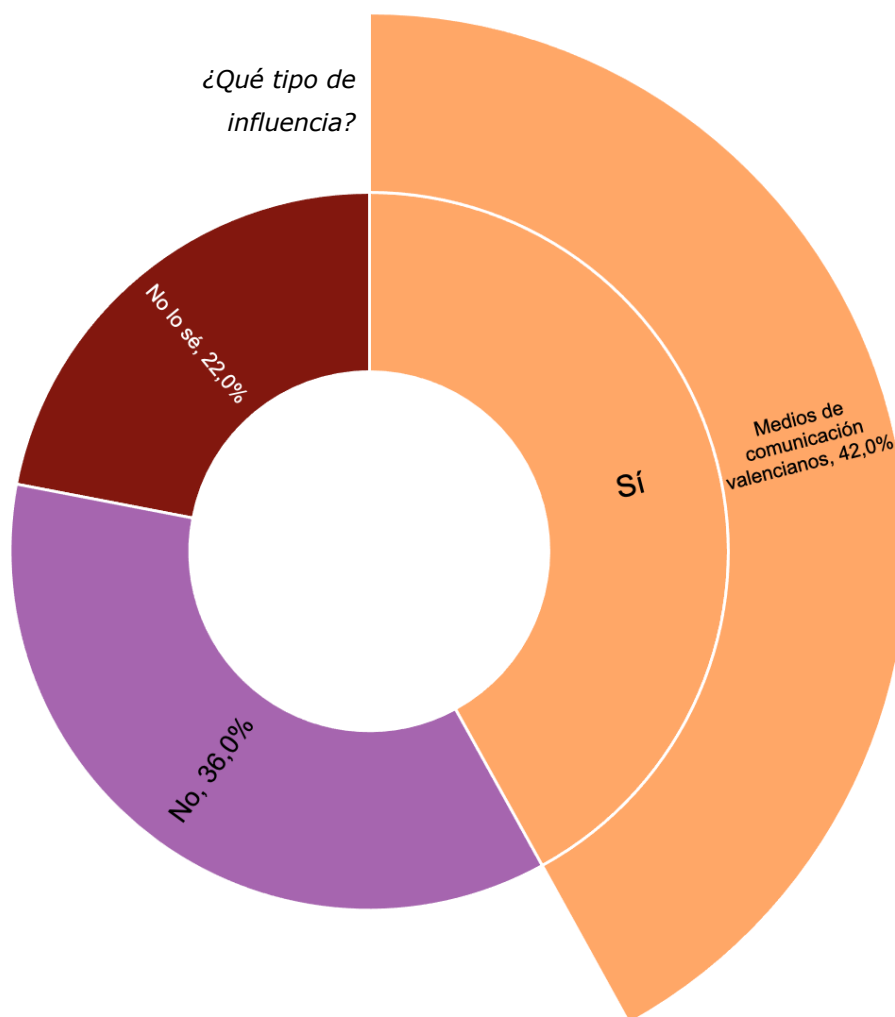
Fuente: elaboración propia

En esta cuestión, el gran grueso de respuestas se sitúa en muy necesaria y necesaria. Así pues, la gran mayoría de los maestros encuestados reconoce que es muy importante que se oferte formación docente relacionada con el folclore musical valenciano.

Gráfico 26

Pregunta: ¿Has observado influencia del folclore musical en los medios de comunicación actuales, como la televisión o la radio, entre otros? ¿Cuáles?

¿Has observado influencia del folclore musical en los medios de comunicación actuales, como la televisión o la radio, entre otros?



Fuente: elaboración propia

Un 36% de docentes no ha observado ningún tipo de influencia musical en los medios de comunicación y un 22% no lo sabe. Es importante comentar que el 42% de docentes que sí ha observado la influencia del folclore musical en los medios de comunicación ha sido en la radio y en la televisión públicas valencianas. Esto supone un

avance en dicha sociedad a favor de la música tradicional y folclórica de la comunidad autónoma.

1.4.2. Análisis bivariante

El objetivo de este punto es realizar un análisis bivariante de las variables del cuestionario que puedan albergar algún tipo de asociación o correlación entre ellas. Seguidamente se ponen de manifiesto las conexiones entre las preguntas y respuestas que se han considerado convenientes vincular debido a su potencial relación y enriquecimiento de los resultados.

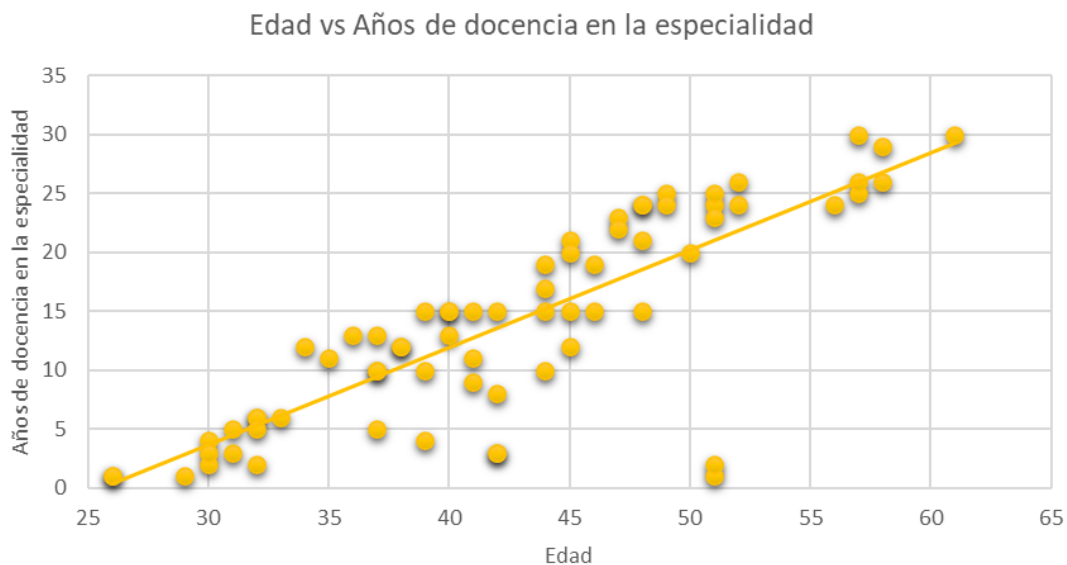
Para comprobar si existe asociación entre dos variables cuantitativas se utiliza la regresión lineal. Se agregan ambas variables en un gráfico de dispersión de puntos y se calcula el valor estadístico R^2 o coeficiente de determinación. Este descriptivo indica si la variable del eje "y" puede ser explicada por la del eje "x" y en qué porcentaje.

En cuanto a las variables edad y años de docencia en la especialidad, hay una tendencia lineal entre ambas, tal y como se puede observar en el gráfico 27. Del estadístico R^2 se concluye que un 67,75% de los años de docencia en la especialidad puede ser explicado por la edad de los docentes.

En otras palabras, a mayor edad de los docentes de Educación Musical que están en activo en la comarca de La Ribera, mayor es la experiencia docente en dicha especialidad. Existen dos casos llamados *outliers* que no siguen el modelo lineal, ya que, aunque tengan más edad, son pocos los años que llevan ejerciendo la especialidad en los centros educativos.

Gráfico 27

Gráfico cruzado: Edad y Años de docencia en la especialidad



Fuente: elaboración propia

Para comparar variables cualitativas dicotómicas o politómicas entre sí, se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson $-\chi^2-$ junto a la elaboración de tablas cruzadas. En esta prueba se analizan dos variables para conocer si son independientes, es decir, si no tienen relación, o viceversa. Se ha de tener en cuenta el valor de p para determinar si existe o no asociación entre variables. Cuanto menor sea el valor de p , más evidencia hay en contra de la hipótesis nula, es decir, mayor asociación se podría encontrar entre ambas variables categóricas.

En este análisis se considera el nivel de significancia $-\alpha-$ de 0.05, eso indica que se asume un 5% de riesgo de estimar que existen asociaciones entre dos variables cuando realmente no existen. Si el valor del estadístico p es menor al nivel de significancia, se considera que las variables tienen una asociación estadísticamente significativa,

es decir, que no son del todo independientes. Por el contrario, si el valor de p es superior al valor α , no se puede concluir que las variables estén asociadas.

También se tiene en cuenta el valor de p de la prueba de Razón de verosimilitud, ejecutado juntamente con la de Chi-cuadrado en la plataforma SPSS. Este estudio es una alternativa a la de Chi-cuadrado y no requiere que todas las frecuencias esperadas sean mayores a 5. El estadístico Chi-cuadrado toma en consideración las diferencias al cuadrado entre frecuencias, y la prueba de Razón de verosimilitud la relación entre frecuencias de ambas variables. Así pues, se presta atención a ambos p -valores para establecer las conclusiones. Finalmente, en las tablas resumen de las distintas pruebas aplicadas, se muestran además los grados de libertad, que equivalen al número de filas menos 1 multiplicado por el número de columnas menos 1 de la tabla cruzada y son necesarios para el cálculo del estadístico Chi-cuadrado.

Las primeras variables cualitativas que se han cruzado entre sí para comprobar su asociación han sido el soporte educativo que utilizan los docentes encuestados con si creen que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional.

Tal y como se muestra en la tabla 5, aplicando la prueba de χ^2 de Pearson se ha obtenido un valor de p de 0.116, superior al nivel de significancia de 0.05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula de que no existe asociación entre ambas variables. Así pues, se puede concluir que no existe asociación entre las variables y que éstas son independientes. Además, el valor de p para la Razón de verosimilitud también es superior al nivel de significancia.

Independientemente del tipo de soporte que utilizan los docentes, la mayoría considera que no hay recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje de la música tradicional y folclórica valenciana.

Tabla 5

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Qué tipo de soporte utilizas para confeccionar tus clases? y ¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?

Tabla Cruzada		¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?			Total
		No	No lo sé	Sí	
Soporte educativo	Libros de texto	14	1	3	18
	Libros de texto y material propio	8	3	0	11
	Material propio	33	6	1	40
Total		55	10	4	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,410	4	,116
Razón de verosimilitud	7,059	4	,133

Fuente: elaboración propia

Las siguientes variables que se han cruzado para comprobar su asociación han sido el soporte educativo que utilizan los docentes encuestados con si creen que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional, en la tabla 6. Para analizar tal propósito se ha aplicado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson obteniendo un p -valor de 0.094, y en la prueba de Razón de verosimilitud el p -valor es de 0.066, superiores al nivel de significancia de 0.05, por lo que se puede considerar que se trata también de variables independientes.

Así pues, se puede concluir que, independientemente del tipo de soporte que utilizan los docentes, la mayoría de ellos considera que no hay formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje de la música tradicional y folclórica valenciana.

Tabla 6

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Qué tipo de soporte utilizas para confeccionar tus clases? y ¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?

<i>Tabla Cruzada</i>		¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?			Total
		No	No lo sé	Sí	
Soporte educativo	Libros de texto	11	6	1	18
	Libros de texto y material propio	8	3	0	11
	Material propio	32	3	5	40
Total		51	12	6	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,926	4	,094
Razón de verosimilitud	8,815	4	,066

Fuente: elaboración propia

En la tabla 7, las variables que se han cruzado para comprobar su asociación han sido si los docentes encuestados pertenecen o no a una agrupación musical relacionada con el folclore con cuánto tiempo dedican en sus clases al trabajo de la música tradicional valenciana. Tanto en la prueba de Razón de verosimilitud como en la de Chi-cuadrado de Pearson se han obtenido p -valores de 0.000, indicando que las variables están fuertemente asociadas y se pueden considerar dependientes entre sí. En este caso, sí se rechaza la hipótesis nula y se considera que hay asociación.

Se concluye, por tanto, que, si se pertenece a una agrupación musical relacionada con el folclore, el tiempo de dedicación en las clases de música es mayor, tal y como se observa claramente en la tabla cruzada donde la mayoría de los sujetos que forman parte de agrupaciones musicales responden "Una o dos sesiones aproximadamente" mientras que los no pertenecientes responden mayoritariamente "En contextos informales".

Tabla 7

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas?

Tabla Cruzada		En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas?				Total
		En contextos informales	Un mes aprox.	Un trimestre aprox.	Una o dos sesiones aprox.	
Agrupación musical	No	20	1	1	17	39
	Sí	1	7	4	18	30
Total		21	8	5	35	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,732	3	,000
Razón de verosimilitud	26,912	3	,000

Fuente: elaboración propia

Las siguientes variables que se han cruzado para comprobar su asociación han sido si los docentes encuestados pertenecen o no a una agrupación musical relacionada con el folclore con cuál consideran que es el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana, en la tabla 8.

En este caso, los dos p -valores de las pruebas aplicadas son superiores al nivel de significación de 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se considera que no hay asociación entre las dos variables, es decir, son independientes. Se puede concluir que independientemente de si pertenecen o no a una agrupación musical relacionada con el folclore, la mayoría considera que la música tradicional valenciana debería de trabajarse a lo largo de toda la etapa de la Educación Primaria. Este hecho se aprecia en la tabla cruzada, donde el grosor de respuestas, tanto en los que pertenecen a una agrupación musical como los que no, se encuentra en "A lo largo de la etapa primaria" por lo que atañe a la consideración en torno al tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana.

Tabla 8

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y ¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana?

Tabla Cruzada		¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana?				Total
		A lo largo de la etapa primaria	Durante algunas sesiones	Durante un trimestre	Imprescindible durante toda la escolarización	
Agrupación musical	No	33	1	1	4	39
	Sí	21	1	2	6	30
Total		54	2	3	10	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,265	3	,519
Razón de verosimilitud	2,254	3	,521

Fuente: elaboración propia

También se han cruzado las variables de cuánto tiempo dedican en sus clases al trabajo de la música tradicional valenciana con cuál consideran que es el tiempo idóneo para trabajar dicho estilo, como se observa en la tabla 9. En este caso, en la prueba de independencia de χ^2 de Pearson y en la de Razón de verosimilitud se ha obtenido un p -valor de 0.876 y 0.804 respectivamente, superiores al nivel de significación de 0.05. Por tanto, se puede decir que son variables independientes y no asociadas entre sí.

Es decir que, independientemente del tiempo que dedican al trabajo del folclore musical valenciano en sus clases, la mayoría cree que la temporización idónea para trabajar el estilo tradicional debería ser a lo largo de la etapa de la Educación Primaria, tal y como se muestra en la tabla cruzada, donde en todos los grupos de la variable tiempo dedicado la mayoría de las respuestas se sitúan en "A lo largo de la etapa primaria".

Tabla 9

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: En caso de trabajar el folclore musical valenciano, ¿Cuánto tiempo le dedicas? y ¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana?

<i>Tabla Cruzada</i>		¿Cuál crees que sería el tiempo idóneo para trabajar la música tradicional y folclórica valenciana?				Total
		A lo largo de la etapa primaria	Durante algunas sesiones	Durante un trimestre	Imprescindible durante toda la escolarización	
Tiempo dedicado	En contextos informales	17	1	1	2	21
	Un mes aprox.	6	0	1	1	8
	Un trimestre aprox.	5	0	0	0	5
	Una o dos sesiones aprox.	26	1	1	7	35
Total		54	2	3	10	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,496	9	,876
Razón de verosimilitud	5,332	9	,804

Fuente: elaboración propia

Las variables que se han cruzado para comprobar su asociación a continuación han sido si los docentes encuestados pertenecen o no a una agrupación musical relacionada con el folclore con el grado en el que consideran importante la introducción del estilo tradicional en el entramado educativo.

El p -valor obtenido en ambas pruebas aplicadas es superior al nivel de significación, por lo que se puede concluir de nuevo que las variables no se asocian entre sí. Es decir, independientemente de si pertenecen o no a una agrupación musical relacionada con el folclore, la mayoría considera que es bastante importante la introducción del estilo tradicional valenciano en el entramado educativo, tal y como se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y ¿En qué grado consideras importante la introducción del folclore musical valenciano en el entramado educativo?

Tabla Cruzada		¿En qué grado consideras importante la introducción del folclore musical valenciano en el entramado educativo?				Total
		1	3	4	5	
Agrupación musical	No	0	1	18	20	39
	Sí	1	1	6	22	30
Total		1	2	24	42	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,024	3	,110
Razón de verosimilitud	6,583	3	,086

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, las variables que se han cruzado para comprobar su asociación en la tabla 11, han sido si los docentes encuestados pertenecen o no a una agrupación musical relacionada con el folclore con el grado en el que consideran que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar la tradición musical valenciana.

El p -valor obtenido tanto en la prueba de Chi-cuadrado de Pearson como en la de Razón de verosimilitud es de 0.030 y 0.014 respectivamente, ambos inferiores al nivel de significación de 0.05. Es por ello por lo que se rechaza la hipótesis nula y se asume que las variables son dependientes y existe asociación entre ambas.

Por lo tanto, se puede decir que la gran mayoría de encuestados considera que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar el folclore musical valenciano, pero un dato a destacar es que aquellos que pertenecen a agrupaciones musicales relacionadas con el estilo tradicional, consideran que se debería de hacer con mucha más frecuencia –nivel 5 de escala *Likert*–.

Tabla 11

Tabla cruzada y prueba de Chi-cuadrado: ¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical relacionada con el folclore musical valenciano? y ¿En qué grado piensas que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar la tradición musical valenciana?

Tabla Cruzada		¿En qué grado piensas que las instituciones locales y autonómicas deberían de potenciar y facilitar la tradición musical valenciana?			Total
		3	4	5	
Agrupación musical	No	4	20	15	39
	Sí	0	10	20	30
Total		4	30	35	69

Test Chi-cuadrado de Pearson

	Valor	Grados de libertad	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,993	2	,030
Razón de verosimilitud	8,483	2	,014

Fuente: elaboración propia

Para comparar una variable cualitativa politómica –con más de dos grupos– con una variable cuantitativa de distribución normal como es la edad, se realiza un análisis de varianza o ANOVA de una vía.

En esta prueba, se comparan las medias de edad entre los grupos de la variable cualitativa y se establece si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas, considerando también un nivel de significancia $-\alpha-$ de 0.05.

Se tiene en cuenta el p -valor obtenido en la prueba de ANOVA para rechazar o no la hipótesis nula, es decir, saber si existen diferencias en la variable cuantitativa –edad– entre los grupos de la variable cualitativa. Para este propósito se utiliza la prueba de ANOVA de una vía con una sola variable independiente categorizada en tres o más grupos. Esto no indica entre qué grupos habría diferencias significativas, para ello se debería aplicar una prueba *post hoc* o bien comparar los resultados obtenidos en la tabla de medias para encontrar entre qué grupos existe más diferencia.

La primera variable que se ha comparado con la edad es la pregunta de si creen que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza–aprendizaje del estilo tradicional, los resultados se muestran en la tabla 12. Tras aplicar la prueba de ANOVA, se ha obtenido un valor del estadístico F de 1,208 y un p -valor de 0,305. Este valor de p superior al nivel de significación alfa de 0.05 indica que no se puede rechazar la hipótesis nula y que, por tanto, no existen diferencias significativas entre las medias de edad de los tres grupos de la variable cualitativa que se ha comparado.

Por lo tanto, se puede concluir que la respuesta a la pregunta de si hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza–aprendizaje del estilo tradicional, es independiente de la edad que tiene el docente, y como se ha visto previamente, la mayoría piensa que no hay recursos suficientes para trabajar el folclore musical valenciano en las clases.

Tabla 12

Tabla de medias y test de ANOVA: Edad y ¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?

Tabla de medias		Edad		
		Media de edad	Frecuencia	Desviación
¿Crees que hay materiales y recursos suficientes para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?	No	41,80	55	8,612
	No lo sé	43,40	10	9,501
	Sí	48,50	4	4,509
Total		42,42	69	8,624

Test ANOVA

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	Significación (p-valor)
Entre grupos (combinado)	178,612	2	89,306	1,208	,305
Dentro de grupos	4878,2	66	73,912		
Total	5056,812	68			

Fuente: elaboración propia

La segunda variable cualitativa que se ha comparado con la edad para comprobar su asociación ha sido la de si creen que hay formación docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional, en la tabla 13. Tras aplicar la prueba de ANOVA, se ha obtenido un valor del estadístico F de 4,363 y un p -valor de 0,017. Este valor de p inferior al nivel de significación alfa de 0.05 indica que sí que se puede rechazar la hipótesis nula y que, por tanto, existen diferencias significativas entre las medias de edad de los tres grupos de la variable cualitativa que se han comparado.

Así pues, se puede concluir que hay diferencias significativas entre las medias de edad de los grupos que responden "No", "No lo sé" y "Sí" a la pregunta de si hay suficiente formación al respecto. En las medias de la tabla 13 se puede observar como el grupo que responde "Sí", tiene una media de edad menor a la de los otros dos grupos.

Tabla 13

Tabla de medias y test de ANOVA: Edad y ¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?

Tabla de medias		Edad		
		Media de edad	Frecuencia	Desviación
¿Piensas que hay alguna formación permanente docente suficiente para facilitar o incentivar la enseñanza-aprendizaje del estilo tradicional?	No	41,59	51	8,208
	No lo sé	48,33	12	8,381
	Sí	37,67	6	8,066
Total		42,42	69	8,624

Test ANOVA

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	Significación (p-valor)
Entre grupos (combinado)	590,459	2	295,229	4,363	,017
Dentro de grupos	4466,353	66	67,672		
Total	5056,812	68			

Fuente: elaboración propia

2. Libros de texto

En el siguiente apartado se trata el análisis de contenido de los libros de texto. Como comenta Calderero (2003), no es una cuestión de fácil definición y el término es complejo de precisar, por lo que es un tema para tratar con mucha atención y cuidado. Siguiendo la idea de Johnsen (1996), son aquellos manuales expresamente diseñados y producidos con fines educativos, cuya intencionalidad es transmitir conocimientos, saberes, competencias y habilidades a nivel didáctico y pedagógico.

Éstos son percibidos como herramientas curriculares y didácticas que participan en el proceso de desarrollo cognitivo y educativo de los alumnos y que se consideran influyentes en cuanto al desempeño de las funciones docentes. Es un material que ejerce de puente entre el currículo escolar y el profesorado, y que permite ahondar en las cuestiones y conocimientos educativos dirigidos a los discentes (Cabero, Duarte, y Romero, 1995; Fuentes, 2011; Vicente, 2009; Vicente, 2010a; Vicente, 2010b).

Para alcanzar tal propósito se ha procedido a desarrollar con definición la metodología y el diseño del estudio, la población y la muestra, así como los instrumentos utilizados en la recogida de datos para poder realizar el análisis de los ejemplares seleccionados y presentar los resultados de forma metódica, razonada y pormenorizada.

Además, para llevar a la práctica el estudio se ha creado específicamente como herramienta de análisis un sistema de categorías que ha posibilitado recabar la información de un corpus de 13 editoriales, en el que se incluyen todas aquellas que publican expresamente para el País Valenciano, teniendo en cuenta las

adaptaciones curriculares del territorio, así como el entorno y el contexto de dicha comunidad autónoma.

2.1. Metodología y diseño del estudio

En la presente parte del estudio se quiere indagar y conocer la realidad con la que han de tratar los docentes especialistas de Educación Musical con respecto a la oferta de los libros de texto existentes para el nivel de sexto de primaria. La metodología seguida es de análisis de contenido, por ser la técnica de investigación que otorga mayor grado de coherencia al análisis de documentos escritos.

La pretensión es realizar un estudio que permita conocer la importancia y el tratamiento que se le da al folclore musical valenciano. También se busca revisar el contenido presentado por las editoriales para compararlo con los contenidos y premisas que se establecen en el currículo escolar y en las leyes educativas vigentes en la actualidad.

Para llevar a cabo la investigación, en primera instancia se efectuó una revisión de un conjunto de trabajos cuyo objetivo era el análisis del tratamiento curricular de libros de texto. Buen ejemplo de ello es el utilizado por Gimeno (2014), en este caso sobre la audición musical en la etapa de la educación secundaria.

A partir de estos estudios se realizó el primer diseño del sistema de categorías, junto con el instrumento creado para la recogida de los datos. Posteriormente fue sometido para ser validado a un grupo de expertos, teniendo en cuenta aspectos como la confiabilidad, la claridad, la calidad, la objetividad y la idoneidad en relación con el objetivo perseguido. Finalmente, se procedió a la confección definitiva del instrumento para ser empleado en el análisis del contenido.

2.2. Población y muestra

La población seleccionada para llevar a cabo el análisis de contenido está formada por un conjunto de 13 editoriales que publican libros de texto para el nivel de sexto de la Educación Primaria y con adecuaciones curriculares para el País Valenciano. El inventario sobre el cual se trabaja no ha sido elegido con aleatoriedad, puesto que el objetivo en cuanto a extensión territorial es muy concreto.

El material ha sido estudiado integrando las últimas ediciones impresas para el curso escolar 2020–2021. Los recursos didácticos finalmente analizados han sido seleccionados teniendo en cuenta, además de los mencionados en los cuestionarios emitidos a los docentes, la publicación de la Federación de Gremios de Editores de España³²³, ahondando en los detalles descritos en las páginas *webs* específicas de cada una de las editoriales.

³²³ Para más información sobre el manual consúltese en la *web* <https://www.federacioneditores.org/>

Tabla 14

Cuadro resumen de las editoriales que publican libros de texto para el nivel de sexto de primaria y con adecuaciones curriculares para el País Valenciano

EDITORIALES
<i>Abril Prodidacta</i>
<i>Algaida</i>
<i>Anaya</i>
<i>Bromera</i>
<i>Bruño</i>
<i>La música y yo</i>
<i>Marfil – Tabarca</i>
<i>Pearson</i>
<i>San Pablo</i>
<i>Santillana</i>
<i>SM</i>
<i>Tàndem</i>
<i>Vicens Vives</i>

Fuente: elaboración propia

2.3. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de la información –principalmente cualitativa– sobre el análisis de contenido de los libros de texto se fundamenta en un sistema de categorías, diseñado *exprofeso* para estudiar el contenido y el tratamiento curricular que se da al folclore musical valenciano en dichos materiales. En su elaboración, se han atendido criterios clasificatorios de uso, curriculares y didácticos. Además de elementos relacionados con el lenguaje utilizado, los contenidos presentados y el valor formativo de éstos, la información que se da a conocer y el modo en el que se expone, así como el diseño gráfico que integra.

Las categorías establecidas tienen la pretensión de obtener la mayor cantidad de datos posibles, intentando evitar la pérdida de información significativa y de calidad. El análisis del contenido cuenta con un total de 3 categorías con sus correspondientes subcategorías que permiten detallar, pormenorizar y flexibilizar más los datos analizados.

Tabla 15

Cuadro resumen del sistema de categorías establecido para el análisis de contenido de los libros de texto³²⁴

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CLASIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	Editorial, año de edición y autoría
DIMENSIÓN CURRICULAR	Aspectos curriculares tratados (contenidos, criterios de evaluación, indicadores de logro y competencias)
DIMENSIÓN DIDÁCTICA	Tipología de la actividad, secuenciación de la información (conceptos previos, explicación inicial y seguimiento de la actividad), planteamiento, aspectos didácticos tratados y géneros (canto, danza e instrumentación), soportes utilizados y materiales (audio o partituras), lenguaje y diseño gráfico

Fuente: elaboración propia

2.4. Análisis de los datos y resultados

En el siguiente apartado se realiza el análisis de contenido de los libros de texto de las editoriales que publican expresamente para el País Valenciano. También se integran otros materiales a los cuales los docentes de dicha comunidad autónoma pueden acceder para llevar a cabo su práctica académica en el sexto curso de la Educación Primaria.

³²⁴ La elaboración del sistema de categorías para el análisis de contenido de los libros de texto ha estado basada en el trabajo de Gimeno (2014), modificándolo y adaptándolo a esta investigación.

En cuanto al análisis curricular del contenido se ha efectuado a través de los criterios de evaluación principalmente, aunque también se han tenido en cuenta los contenidos y los indicadores de logro para realizar la valoración. Cabe mencionar que dicha disección curricular de los materiales se ha llevado a cabo en base a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y con la ayuda del *Document pont*³²⁵.

2.4.1. Fa Sol

Clasificación de la actividad

La editorial *Abril Prodidacta* publica la primera edición del proyecto *Fa Sol* en el año 2004 con una posterior actualización y mejora del material en el año 2009. La autoría pertenece a Eduard Hurtado, Enric Moltó y Lluís Ramírez. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Fa Sol* integra un total de treinta unidades didácticas: *Buenos días, Cansado de estudiar, Eva y Adán, Ja arriba la tartana, Canticorum júbilo, Tu que has vingut, Era un marinerito, Tamata ye ye, La panderola, Navidad llegó, Das klinget, Seguidilles de Carlet, La mare que tinga filles, Toca campaneta, Una apuesta por la paz, Les transformacions, Tia ia o!, Canta y toca, On when the saints, Tanhauser, El búho real, Día del festival, Din, din-don-dan, Albaes, El*

³²⁵ El documento empleado para el análisis curricular puede consultarse en el Anexo V.

príncipe Igor, Per la flor del liri blau, Picaina, El paño, Marechito y El dilluns jo no treballe.

Todas las unidades didácticas que constituyen el libro de texto parten de la canción para trabajar otros aspectos musicales a través de una serie de actividades. Cabe destacar que la secuenciación y ordenación de las unidades se complementan con el ciclo vital del ser humano, respetando así las distintas celebraciones y festividades marcadas socialmente en el calendario anual, como por ejemplo la Navidad.

Entre los conceptos musicales que se abordan, se encuentra el canon, las cualidades del sonido, el compás, los intervalos, los signos musicales, los instrumentos, el ritmo, la pulsación, las estructuras, las formas, el tiempo, las alteraciones, la armadura, los acordes, los arpeggios, las escalas, los modos, los grados de la escala, las frases musicales –preguntas y respuestas–, los compositores, los periodos históricos y la voz humana.

La tipología de las actividades es muy diversa. La primera de ellas siempre se trata de una canción, integrada en una partitura que incluye tanto las notas como la letra. Seguidamente aparecen actividades diferentes, como por ejemplo de rellenar huecos, de escritura y reescritura, de lectura, de interpretación, de canto, de completar y continuar, de inventar, de dibujar, de marcar errores o soluciones, de unir y relacionar, de baile, movimiento y danza, de acompañamientos corporales o instrumentales, además de introducir juegos variados como la sopa de letras, el crucigrama, la oca y pequeños cuentos.

En lo referente a la introducción de la música tradicional, más concretamente a la tradición valenciana, son frecuentes las menciones que se le hacen a lo largo del libro de texto. Se presentan

diversas canciones y melodías populares: *Ja arriba la tartana, La panderola, Seguidilles de Carlet, La mare que tinga filles, Toca campaneta, Enamorat i al·lota, Tia ia o!, On when the saints, El búho real, Albaes, Danza rusa, Per la flor del Illiri blau, Picaina, El paño moruno y El dilluns jo no treballe.*

Sobre cada una de ellas se desarrolla una serie de actividades para que el discente pueda comprender y entender aspectos, conceptos, teorías y saberes musicales en general, y específicamente de la música tradicional valenciana, a través de sus letras, partituras, formas y estructuras musicales. Gracias a los pequeños juegos de ritmo, canto, corporales o de acompañamiento que incorpora se despliega un trabajo involuntario y activo por parte del alumnado.

Cabe destacar que se hace una explicación teórica de lo que son las *seguidilles* y las *albaes*, y todos los aspectos relacionados con éstas –*cantaor, versaor, tabaleter y dolçainer*–. Además, se presentan actividades para iniciar el trabajo de canto de una *albà*, de invención e improvisación de la letra, así como aparecen otras referencias a la música tradicional, como *El Misteri d'Elx* y las *cançons de batre*, entre otros. También se invita al alumno a hacer un pequeño trabajo de investigación sobre la música tradicional existente en su entorno y se mencionan compositores –Magenti, Serrano, Talens, Blanquer, Adam Ferrero, Blanes y el grupo de los cinco de Rusia– que han utilizado como fuente de inspiración la música tradicional o, tal como se presenta en el libro de texto: la música nacionalista.

Cabe señalar que fuera de las unidades de programación, la editorial anexa la partitura *Una apuesta por la paz*, una hoja de pentagramas y un glosario en el que aparece la recopilación y la definición de la teoría tratada a lo largo del libro de texto. Otro recurso que debe ser

mencionado es la página *web* del proyecto en la que se explica de forma breve la construcción del proyecto *Fa Sol*, así como la secuenciación y ordenación de contenidos a lo largo de la etapa de la Educación Primaria. También integra los materiales y audios necesarios para llevar a cabo la práctica pedagógica en el aula y el libro del maestro donde se detalla todo el desarrollo curricular.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos –bicolor: morado y naranja; y la edición de mejora en rosa y negro– que aparecen contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i>, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual de algunos instrumentos de orquesta y su clasificación por familias.</p> <p>A nivel auditivo, en algunos ejercicios los instrumentos marcan pautas, sobre todo en las danzas.</p> <p>Los elementos dinámicos aparecen en la interpretación vocal e instrumental, es decir, en las partituras. Aunque cabe señalar que no en todas ellas.</p>

	<p>La valoración de los efectos perniciosos de las agresiones acústicas dependerá del docente, ya que no es una cuestión para tratar de manera directa.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis indirecto de las obras musicales. En ellas se puede trabajar el canon, las cualidades del sonido, el compás, los intervalos, los signos musicales, el ritmo, la pulsación, las estructuras, las formas, el tiempo, las alteraciones, la armadura, los acordes, los arpeggios, las escalas, los modos, los grados de la escala y las frases musicales.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>Se tratan los compositores y los distintos periodos históricos de la música. Normalmente se acompaña de una melodía para ser cantada o instrumentada.</p> <p>La valoración de dicha riqueza como patrimonio común dependerá del docente.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al debate, a la exposición de saberes o al diálogo. Es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales, la improvisación y la creación melódica sobre un texto dado.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se trabaja el acompañamiento rítmico de una melodía bien sea con instrumentos de pequeña percusión o con percusión corporal. También se integra la interpretación de polifonías.</p> <p>El libro de texto no incluye actividades relacionadas con la construcción de instrumentos.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea,</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y</p>

<p>haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>Se integran danzas y bailes de diferentes estilos y épocas, para ser interpretados por parejas, de forma individual o a voluntad del docente, ya que no se explicita el agrupamiento a seguir.</p> <p>En cuanto a la investigación, no se hace un trabajo más allá del que engloba sutilmente a la melodía, como es el estilo, el compositor o la forma musical.</p>

Comentario final

El libro de texto *Fa Sol* de la editorial *Abril Prodidacta* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2004, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación –LOCE– de 2002. Se ha de comentar que en el año 2009 se hizo una actualización y mejora del propio manual, ya publicada la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006.

Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada, en la que el canto es uno de los pilares de la Educación Musical a través del cual se desarrollan otros conocimientos y saberes. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy diversa. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable, así como también le faltaría fomentar el uso de las TIC en educación.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios que se proponen a través de diversas canciones y melodías. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Cabe destacar el trabajo que se hace más concretamente de la música tradicional valenciana, así como las tareas que se desarrollan en torno a ésta.

2.4.2. Cuaderno de actividades musicales

Clasificación de la actividad

La editorial *Algaida* publica el *Cuaderno de actividades musicales* en el año 2008 contando con la autoría de Fernando Pérez Mas y Matilde Pérez Botella. El cuaderno se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El *Cuaderno de actividades musicales* no se organiza por temas, sino que se presenta como un compendio de actividades secuenciadas y ordenadas atendiendo a una teoría musical concreta. Cada una de las páginas pertenece a una noción, unos contenidos y unos saberes musicales diferentes.

Los conocimientos musicales que integra el cuaderno son los siguientes: expresión vocal –la voz y su clasificación–, lenguaje musical –definiciones de pentagrama, clave, nota, línea adicional, figura, silencio, línea divisoria y doble barra final–, los signos musicales, los instrumentos de una banda y su clasificación –percusión, viento metal y viento madera–, el nombre de las notas, los signos de repetición, las figuras, los silencios y sus respectivas equivalencias –redonda, blanca, negra, corchea y semicorchea–, ortografía musical –la plica–, los signos de prolongación –caderón, puntillo y ligadura–, el indicativo del compás –escritura y tiempos binario, ternario y cuaternario–, el valor de las figuras –compás, unidad de tiempo y unidad de compás–, la línea divisoria, el tono y semitono, los intervalos y su medida –extensión, sentido, disposición y distancia–, los grupos de valoración irregular –tresillos–, los términos de movimiento o *tempo* –*Lento, Andante, Moderato, Allegro, Presto, Accelerando* y *Ritardando*– y la simbología musical –se presenta a modo de repaso de los símbolos vistos–.

La tipología de las actividades es muy diversa, ya que incluye ejercicios de rellenar huecos atendiendo a la teoría explicada, de identificar, relacionar y clasificar conceptos con teorías o símbolos y dibujarlos, de completar esquemas teóricos, definiciones y

aprendizajes musicales, de interpretación, de lectura y escritura musical, de ordenar y de señalar verdadero o falso.

El cuaderno también incorpora páginas destinadas al trabajo del canto y de la expresión instrumental por medio de la flauta dulce. Tanto unas como las otras desarrollan pequeños juegos musicales, como esquemas rítmicos e instrumentales para ser acompañados, sugerencias de bailes acordes con la melodía, de elección del nivel de dificultad en la interpretación, de reconocimiento de conceptos ya aprendidos en las actividades, colorear dibujos o de elaboración de redacciones.

Además, el cuaderno también introduce un apartado de definiciones en las que se aúna la teoría más relevante que se ha visto a lo largo del mismo y un pequeño apéndice con las canciones que se presentan en el cuaderno para flauta, pero con la pertinente adaptación para hacer posible el acompañamiento instrumental con guitarra. Como material complementario se distribuye por separado el CD de las obras y melodías, tanto en castellano como en valenciano, que aparecen en el *Cuaderno de actividades musicales*.

Por lo que respecta al trabajo de la música tradicional es escaso, ya que no aparece ninguna actividad o teoría que utilice dicho estilo musical para desarrollar los conceptos en el alumnado. Aunque cabe señalar que sí lo son la gran mayoría de canciones populares infantiles que se integran para trabajar el canto y la flauta dulce, como es caso de *Campanita del lugar*, *Qué le daremos al Niño chiquito*, *When the saints go marching in*, *La Sinda* y *Llevan las sevillanas*.

En cuanto al lenguaje utilizado en el cuaderno, tanto en las teorías como en sus ejemplos, éste es superior al nivel del sexto curso de la

Educación Primaria. Los dibujos –monocolor: verde y sus diversas tonalidades– que aparecen contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual de algunos instrumentos de banda y su clasificación por familias.</p> <p>A nivel auditivo no se plantea ningún tipo de actividad. Tampoco se trabajan los elementos dinámicos ni los efectos perniciosos de las agresiones acústicas. La valoración estos ítems dependerá del docente, ya que no es una cuestión para tratar de manera directa.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis indirecto de las piezas musicales. En ellas se puede trabajar el compás y diversos signos, como los de repetición o los de prolongación.</p> <p>Cabe señalar que las partituras para ser interpretadas con la flauta dulce o para ser cantadas tienen una intencionalidad meramente interpretativa. La puesta en</p>

	<p>práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>No se hace ningún tipo de trabajo sobre las distintas etapas históricas de la música. Además, es un libro más bien individual y autónomo que no invita al alumnado a interactuar o cooperar con otros compañeros. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al debate, a la exposición de saberes o al diálogo. Es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

<p>lenguaje no discriminatorio.</p>	
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales junto con ejercicios diversos: acompañamiento rítmico, coreografías sencillas, colorear, redactar o análisis de elementos musicales.</p> <p>No se trabaja la improvisación ni la creación de canciones a partir de textos propios. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de estos ítems dependerán del docente.</p>

<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Pese a que el acompañamiento rítmico de una melodía sí que se trabaja, el libro de texto no incluye actividades relacionadas con los otros ítems. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de éstos dependerán del docente.</p> <p>En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>para resolver conflictos y discrepancias.</p>	
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es prácticamente nula, por lo que no integra bailes de diferentes estilos y épocas ni investigaciones al respecto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

Comentario final

El libro de texto *Cuaderno de actividades* de la editorial *Algaida* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2008, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y

base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada, ordenada y secuenciada atendiendo a una teoría musical concreta. Los conceptos musicales que se trabajan son muy amplios y la tipología de actividades diversa. Un aspecto que podría mejorarse es el lenguaje utilizado, ya que éste se presenta de forma compleja para el nivel del alumnado y puede ocasionar ciertas dificultades para ser entendido. La adaptación de las estructuras lingüísticas sería un punto para tener en cuenta a la hora de utilizar el material en el aula.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable, la escucha, así como también le faltaría fomentar el uso de las TIC en educación, los trabajos de investigación y la interpretación de danzas.

La utilización del folclore musical como material escolar útil es exigua, por lo que la valoración específica del manual en torno a este género musical es más bien desfavorable. El libro de texto no trabaja dicho estilo musical para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado a nivel teórico y conceptual, aunque sí se

trata de forma sutil a través de las canciones destinadas al canto y a la flauta dulce, ya que algunas pertenecen al género popular infantil.

2.4.3. Aprender es crecer

Clasificación de la actividad

La editorial *Anaya* publica el proyecto *Aprender es crecer* en el año 2015 contando con la autoría de Alfonso Cifuentes, Teresa Aguado, Eva F. Gancedo y Rafael Rivas. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano. Además, cuenta con un CD de audio que incluye todas las audiciones, canciones y melodías necesarias para poder resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad.

Dimensión didáctica

El proyecto *Aprender es crecer* integra un total de seis unidades didácticas: *Empieza la música, Monjes, juglares y cortesanos, Adorno y ceremonia, El siglo de la sinfonía, Viaje a los sueños y Para todos los gustos*. Cada una de éstas está ambientada en periodos históricos importantes para la música. Todas las unidades de programación incorporan una página inicial que contiene una breve introducción de la etapa que se trabaja.

Cada una de las unidades presenta conocimientos musicales, tales como la voz, los instrumentos, el cuerpo, la oída, el lenguaje musical y música, cultura y sociedad. Adicionalmente, al final de cada tema aparece una tarea competencial para ser trabajada a partir de una canción y un repaso de los contenidos y saberes aprendidos y desarrollados en el marco de cada unidad.

En el bloque destinado a la voz se plantea un trabajo de canto. Para hacer posible el propósito se incluye una partitura y/o texto sobre el cual se presenta un conjunto de indicaciones y sugerencias para llevarse a cabo la actividad. En referencia al apartado de los instrumentos se compone de partituras –melódicas y rítmicas– para ejecutar las canciones pertinentes a través de láminas, pequeña percusión o percusión con objetos cotidianos, flauta dulce, percusión corporal, interpretación de ritmos, audiciones de escucha activa, además de ampliar el conocimiento sobre diferentes instrumentos a nivel mundial e histórico.

En el apartado dedicado al cuerpo se trata la producción e interpretación de coreografías, grupos escultóricos con la creación de figuras corporales en diversos planos, danzas, bailes en línea y formas musicales como el rondó. En cuanto al bloque de la oída, se trabaja de forma activa y participativa la escucha gracias a una progresión de melodías y de ejercicios sobre ellas. También se pretende hacer una discriminación auditiva de los diversos esquemas rítmicos y melódicos, de fragmentos musicales para determinar el *tempo*, de temas y variaciones, de caracteres, de compás y formas musicales y de ritmos prosódicos.

En cuanto al lenguaje musical se incide en la escala pentatónica –dictado y creación de pregunta/respuesta–, el lenguaje no convencional: las runas, el reconocimiento de los signos musicales, el dictado rítmico y melódico de escala pentatónica, los matices de intensidad, claves y alteraciones, el *tempo* musical, las células rítmicas con prosodia, las variaciones de células rítmicas, la partitura con notación coreográfica, la interpretación de danzas, la lectura de partituras para flauta, láminas y percusión corporal, la escritura del lenguaje musical –conversión de sílabas rítmicas a lenguaje

convencional– y la colocación de notas en el pentagrama y de líneas divisorias para distribuir compases.

En lo referente a la música, cultura y sociedad se trabaja por medio de cómics donde se hace un recorrido histórico. Las etapas que se presentan son: la Prehistoria y la Antigüedad (I), la Edad Media y el Renacimiento (II), el Barroco (III), el Clasicismo (IV), el Romanticismo (V) y el siglo XX (VI), además también de incorporar música perteneciente a otras culturas.

Al final del libro se anexa un apéndice de conceptos relacionados con la flauta dulce –qué es, cómo es, limpieza y conservación, recomendaciones de control postural, digitación, respiración y articulación, evolución de la flauta a lo largo de la historia, imágenes y escritura de las notas en el pentagrama y su posición correspondiente en el instrumento–, canciones para ser interpretadas, canciones para trabajar el canto y un pequeño glosario de palabras.

La tipología de las actividades que integra el libro de texto es muy diversa. Las páginas empiezan por un recuadro que contiene teoría sobre aspectos y conceptos musicales, y seguidamente, se plantea una secuencia de actividades para trabajar e interiorizar dichos saberes. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la teoría guía la práctica.

La aparición de la música tradicional en el libro de texto es recurrente en cuanto a música autóctona de otros países o culturas. Éstas se encuentran al final de cada unidad con la actividad competencial: *Umbi, umbi* –República de Angola–, *Ando buscando* –Cuba–, *Al fondo del autobús* –EUA–, *Bella bimba* –Italia–, *Hambuon* –EUA–. También se incluyen en la parte de la instrumentación canciones como *Canto*

de mujeres –Tribu venda, República de Sudáfrica–, *Ah, vous dirai-je Maman* –tema original de Mozart y popular francesa– y danzas como *Fjaskern* –Escandinavia– y *Alunelul* –Rumanía–. Cabe mencionar que la unidad *Viaje a los sueños* trata, aunque de una forma muy sutil, la música basada en el folclore de un pueblo.

Más concretamente, la música popular valenciana también aparece en el libro de texto con melodías como *Ara arriba el carnestoltes* y *Pepe Tono*. En el apéndice final que se anexa a las unidades se integran de igual modo canciones de la tradición valenciana como *El senyor don Paco*, *Mare puge dalt* y *Dos pardalets i una anguileta*.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que se presenta una plataforma orientada a los docentes –con clave– que se compone por la programación y la documentación del proyecto, la propuesta didáctica, un banco de recursos, un generador de pruebas de evaluación y ejercitación y los proyectos interdisciplinares. También hay una plataforma para el alumnado y las familias –con clave– que integra recursos educativos y de ocio cultural, además del libro digital y herramientas TIC –a partir de tercero– para mejorar la práctica y el proceso de aprendizaje de la Educación Musical.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos –a todo color– que aparecen hacen muy atractivo el libro de texto y se muestran como formas importantes que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos. Se destaca la utilización de instrumentos escolares en dichas actividades, así como también el trabajo de los instrumentos de otras culturas.</p> <p>En cuanto a los elementos dinámicos de las melodías aparecen inmersos en ocasiones en el trabajo de interpretación de las melodías.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis indirecto de las piezas musicales y en algunos casos se pretende hacer de una manera más consciente. En las partituras que aparecen y en los ejercicios creados para tal fin, se pueden trabajar diversos signos y elementos musicales de <i>tempo</i>, acordes, acompañamiento, forma y estructura, entre otros.</p>

<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>Las etapas históricas de la música es el principal hilo conductor de las unidades didácticas a nivel teórico. Cada una de ellas empieza explicando en formato cómic un periodo histórico diferente y con ellas las formas, instrumentos, curiosidades y apuntes sobre cada una. La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene algunas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto que se desconoce para poderlo explicar posteriormente. Aunque si se quiere hacer un trabajo más minucioso sobre este ítem, dependerá del docente la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo con los compañeros para abordar los ejercicios planteados. Aunque si se quiere hacer un trabajo más minucioso sobre este ítem, dependerá del docente la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y</p>

<p>del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>la valoración.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales junto con ejercicios diversos: crear y escribir letras a melodías, crear melodías o completar melodías de piezas vocales.</p>

<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar el acompañamiento de las canciones y se incluyen actividades que impulsan la creación rítmica. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades, aunque sí se introduce el uso de objetos cotidianos para tal fin. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran pequeñas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables, pero si se quiere hacer un trabajo más minucioso sobre este ítem, dependerá del docente la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración.</p>

<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda a lo largo del libro a través de distintas piezas. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos.</p> <p>En el caso que se quiera hacer un trabajo más minucioso de investigación de danzas, dependerá del docente la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración.</p>

Comentario final

El libro de texto *Aprender es crecer* de la editorial *Anaya* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2015, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la

Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada, en la que los periodos históricos importantes para la música se convierten en el hilo conductor de la Educación Musical. Es importante destacar la página introductoria de cada unidad de programación y la tarea competencial final, ya que enriquecen el libro en cuanto a motivación y aprendizajes. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy diversa. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, sería necesario repensar, sobre todo, la introducción y el fomento de las TIC en las actividades destinadas a la Educación Musical. También se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las

menciones hacia el género popular. Se trata la música tradicional tanto la autóctona de otros países o culturas como la propia del País Valenciano. Se integra en diferentes actividades competenciales y ejercicios referentes al canto, a la instrumentación y al movimiento corporal.

2.4.4. Pieza a pieza

Clasificación de la actividad

La editorial *Anaya* publica el proyecto *Pieza a pieza* en el año 2020 contando con la autoría de Alfonso Cifuentes, Eva F. Gancedo y Natalia Estrada. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Pieza a pieza* integra un total de seis unidades didácticas: *Damas y caballeros*, *Tiempos de adornos*, *Para todos los públicos*, *Música y sentimientos*, *Silencio, se rueda* y *Música codificada*. Cada una de éstas está ambientada en periodos históricos importantes para la música.

Todas las unidades de programación incorporan una página de introducción que contiene una breve teoría sobre un periodo histórico concreto, una propuesta de reto, un pequeño trabajo de investigación y la ejecución de algún tipo de ejercicio de carácter vivo y activo. Esto, en resumen, es lo que los discentes trabajan a lo largo de cada unidad y lo que obtienen como producto final. Así mismo, la presentación de los contenidos ya desde el inicio actúa sobre la

motivación del alumnado, puesto que ayuda a la a promover la curiosidad por el aprendizaje y el descubrimiento de saberes.

Cada una de las unidades trabaja conocimientos musicales, tales como la escucha –a través de la oída y obras musicales diversas–, la interpretación –con la voz o con los instrumentos escolares; gracias al oficio de la música en las distintas etapas históricas, a los compositores y a través de saberes relacionados con el lenguaje musical– y la música, el movimiento y la danza –con el cuerpo como expresión y el trabajo de una determinada melodía–.

Además de los elementos y conocimientos musicales, también se potencia el trabajo de otras áreas del conocimiento, ya que tiene integrado un plan lingüístico, un eslabonamiento de tareas para desarrollar el pensamiento, un aprendizaje cooperativo y competencial, la educación emocional, una serie de habilidades para potenciar la cultura emprendedora, el uso de las TIC para estimular el aprendizaje y acrecentar las posibilidades de éxito y, un apartado final de evaluación y autoevaluación.

En el bloque destinado a la escucha se plantea un trabajo de discriminación auditiva de obras, instrumentos, tiempos y variaciones, compases y formas, apreciación del sonido de un determinado instrumento en una obra específica o apreciación subjetiva del carácter de fragmentos musicales, dictados rítmicos y melódicos y audiciones de escucha activa.

En el apartado dedicado a la interpretación se incluyen canciones y melodías diversas para ser cantadas con la voz o con los instrumentos escolares –flauta dulce, láminas y pequeña percusión–. También se trabajan en el transcurso de las unidades los periodos históricos musicales: la música en la Edad Media y en el Renacimiento

(I), la música en el Barroco (II), la música en el Clasicismo (III), la música en el Romanticismo (IV), la música en el siglo XX (V) y la música en la actualidad (VI). Todas las unidades se complementan con saberes sobre compositores, grupos o peculiaridades propias de las etapas.

En cuanto al lenguaje musical se presenta la lectura de una partitura coreográfica y de sus símbolos, las alteraciones musicales, la forma musical del canon, los matices de intensidad, las líneas divisorias o barras de compás, las líneas adicionales, la variación a partir de un tema, los signos de repetición, las nuevas células rítmicas, la lectura rítmica de un texto o de una melodía, el carácter musical y los términos italianos que lo indican, la escritura rítmica de un baile en línea y la indicación del *tempo* y de sus cambios en una partitura.

En lo referente al apartado destinado al movimiento y la danza se integran actividades de dramatización con la expresión de emociones a través de la canción o mediante gestos que acompañen al texto, expresión corporal con figuras corporales básicas, control de la postura y coordinación en los pasos de un baile en línea. También se pretende impulsar la invención de coreografías o pasos de baile sencillos para una determinada canción y creación de grupos escultóricos mediante figuras corporales básicas.

En la parte de los productos finales que alude cada una de las unidades se encuentra una tipología de proyectos amplia: creación de una coreografía, elaboración de murales, confección de un juego musical, hacer un recital de poemas, sonorizar una escena de una película y hacer un código QR de un videoclip.

En general, la tipología de las actividades es muy diversa. Cada uno de los ejercicios que se presentan están acompañados de su

respectiva teoría. Ésta aparece de una forma sutil con la que los discentes deben trabajar e interactuar para ir completando cada una de las actividades. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la práctica guía la teoría.

La aparición de la música tradicional es más bien escasa, ya que no aparece ninguna actividad o teoría que utilice dicho estilo musical para trabajar los conceptos en el alumnado. Tampoco incluye audiciones, canciones, ritmos o melodías del folclore español ni más concretamente del valenciano. La única danza popular que se presenta es la tradicional rusa *Troika*.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que aparece una plataforma orientada a los docentes –con clave– donde se da a conocer la programación y la documentación del proyecto, la propuesta didáctica, un banco de recursos, un generador de pruebas de evaluación y ejercitación y los proyectos interdisciplinares. También existe una plataforma para el alumnado y las familias –con clave– que integra recursos educativos y de ocio cultural, además del libro digital y herramientas TIC –a partir de tercero– para mejorar la práctica y el proceso de aprendizaje de la Educación Musical.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos –a todo color– que aparecen hacen muy atractivo el libro de texto y se muestran como formas imprescindibles que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos y agrupaciones.</p> <p>En cuanto a los elementos dinámicos de las melodías aparecen inmersos en ocasiones en el trabajo de interpretación de las melodías.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis indirecto de las piezas musicales y en algunos casos se pretende llevar a cabo un análisis más consciente. En las partituras que aparecen y en los ejercicios creados para tal fin, se pueden trabajar diversos signos y elementos musicales de <i>tempo</i>, acordes, acompañamiento, forma y estructura, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar</p>	<p>Las etapas históricas de la música es el principal hilo conductor de las unidades didácticas a nivel teórico. Cada una de ellas empieza explicando en formato</p>

<p>interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>cómic un periodo histórico diferente y con ellas las formas, instrumentos, curiosidades y apuntes sobre cada una. La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem, aunque sí integra ejercicios relacionados.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene muchas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo con los compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem</p>

<p>concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales junto con ejercicios diversos: acompañamiento instrumental, análisis de la forma musical y actividades de reflexión sobre los temas que integran los textos de las canciones.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los</p>	<p>Contiene diversos ejercicios para trabajar el acompañamiento de las canciones y se incluyen actividades que impulsan la creación rítmica. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en</p>

<p>resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto hace alusión en repetidas ocasiones a los dispositivos electrónicos y móviles, así como orienta y guía su uso aplicado a la educación en referencia a nociones musicales concretas. Las TIC aparecen como recurso para tener en cuenta.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran muchas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación,</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen retos que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.</p>

<p>detallando las mejoras realizadas.</p>	
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda a lo largo del libro a través de distintas piezas. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos.</p> <p>También se llevan a cabo pequeñas actividades de investigación de las danzas expuestas o las formas de baile relacionadas, así como de creación, escritura e interpretación de coreografías.</p>

Comentario final

El libro de texto *Pieza a pieza* de la editorial *Anaya* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2020, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013, ya que la Ley Orgánica de Modificación de la LOE –LOMLOE– de 2020 todavía está en vías de implantación y desarrollo en cuanto a ordenación curricular por niveles y cursos.

Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la

Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada, en la que los periodos históricos importantes para la música se convierten en el hilo conductor de la Educación Musical. Es conveniente destacar la página introductoria de cada unidad de programación, así como también los retos, los pequeños trabajos de investigación y los ejercicios de carácter vivo y activo, ya que promueven la curiosidad por el aprendizaje y por el descubrimiento de saberes. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy diversa, donde la práctica guía la Educación Musical. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Es necesario mencionar el brillante trabajo que hace sobre otras áreas del conocimiento, ya que integra un sofisticado plan lingüístico, de desarrollo del pensamiento, un aprendizaje basado en las competencias y la cooperación, el tratamiento de la educación emocional y la cultura emprendedora, el uso de las TIC y ejercitación de la evaluación y autoevaluación.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como fomentar la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin.

La utilización del folclore musical como material escolar útil es exigua, por lo que la valoración específica del manual en torno a este género

musical es más bien desfavorable. El libro de texto no trabaja dicho estilo musical para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado. Tan solo aparece la *Troika* como danza popular rusa.

2.4.5. Andantino

Clasificación de la actividad

La editorial *Bromera* publica la primera edición del proyecto *Andantino* en el año 2013 –y la tercera en el 2018– contando con la autoría del Departamento Didáctico de Ediciones *Bromera* bajo la dirección editorial de Josep Gregori y Maria Viu. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Andantino* integra un total de diez unidades didácticas: *El ritmo, la melodía y la armonía, Los modos: mayor y menor, Tonalidades mayores: Sol mayor y Fa mayor, Tonalidades menores: Mi menor y Re menor, Subdivisión ternaria: compás de 6/8, 9/8 y 12/8, El timbre: instrumentos, El timbre: las voces humanas, El sonido. Aprendemos más, Cantamos con diferentes tonalidades y Recordamos*. Todas las unidades de programación incorporan una página inicial que contiene una introducción teórica de los conceptos que dan el nombre a la unidad.

Los conocimientos musicales que desarrolla la primera unidad son el ritmo, la melodía, la armonía, los acordes y los grados, compases de subdivisión binaria y ternaria y el canto gregoriano. Para la segunda unidad se incluyen los modos –mayor y menor–, los intervalos

–mayores y menores–, el tresillo y la música del Renacimiento. Por lo que respecta a la tercera unidad le corresponden las tonalidades mayores –Sol mayor y Fa mayor– y la música barroca. En la cuarta unidad aparecen las tonalidades menores –Mi menor y Re menor–, otros tipos de escala menor –La menor natural, La menor armónica, La menor melódica– y la música del Clasicismo. En la quinta unidad se encuentran las subdivisiones ternarias –compás de 6/8, 9/8 y 12/8– y el Romanticismo –la sinfonía–. Para la sexta unidad se presenta el timbre de los instrumentos, los instrumentos étnicos, la clave de Fa y el siglo XX –el Nacionalismo musical–. La séptima unidad pertenece al timbre de las voces humanas y a la música del siglo XX –el *jazz*–. En la octava unidad se alude a las cualidades del sonido, el *tempo*, la escala cromática, y los estilos musicales del Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo y Nacionalismo. En la novena unidad se trata la subdivisión binaria y ternaria y los instrumentos electrófonos. Y, la última unidad, está íntegramente destinada al solfeo, canto y reconocimiento rítmico de unas canciones determinadas.

Al final del libro se anexa un apéndice que integra actividades a modo de repaso y están secuenciadas y ordenadas según el desarrollo teórico que ha seguido el libro. Además, aparece un apartado para practicar y trabajar la flauta dulce como instrumento escolar de referencia para el alumnado. Y, finalmente, una página con pentagramas.

La tipología de las actividades es muy diversa. Las páginas empiezan con un recuadro que contiene teoría sobre aspectos y conceptos musicales, y seguidamente se plantea una serie de actividades para trabajar e interiorizar dichos saberes. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la teoría guía la práctica.

La aparición de la música tradicional en el libro de texto es recurrente, tanto las foráneas como la propia del País Valenciano. Concretamente, en la sexta unidad se dedica un apartado a los instrumentos étnicos en el que aparece inicialmente una teoría explicando el origen y la funcionalidad de éstos y, posteriormente, se presenta una actividad de reconocimiento auditivo y de completar un recuadro –familia a la que pertenece el instrumento–, ayudándose de imágenes reales. Los instrumentos que se trabajan son: arpa céltica –Europa–, *balafo* –América–, balalaica –Europa–, banjo –América del Norte–, charango –América del Sur–, *darbukka* –África del Norte–, *didjeridú* –Oceanía y Australia–, *djembé* –África Central–, flauta de Pan –América del Sur–, gaita –Europa–, *koto* –Asia y Japón–, *shakuhachi* –Asia y Japón–, sitar –Asia y India–, tambor metálico –América Central–, corno alpino –Europa Central– y ukelele –Oceanía–.

También se hace referencia al folclore musical en la teoría del Nacionalismo donde se nombra la música popular como fuente de inspiración de los compositores de dicha corriente. Este mismo concepto vuelve a aparecer en octava unidad del libro de texto, ya que se hace un resumen a modo de recordatorio de las etapas históricas musicales y de los estilos vistos en las unidades anteriores.

En la sexta unidad de programación está inmersa de forma implícita el trabajo de la música tradicional valenciana con el *cant d'estil* y las *albaes*. Se presenta la teoría a modo de introducción del aprendizaje y posteriormente se desarrolla una actividad en la que el alumnado debe solfear y cantar una *albà*, así como otro ejercicio en el que ha de aprender a bailar la *dansa de teixidores* de Algemesí.

La música tradicional también está muy presente en las distintas canciones que se trabajan en las unidades: *Els ocells han arribat* –popular catalana–, *Frère Jacques* –popular francesa–, *El maridet* –popular catalana–, *La princesa Anna María* –popular catalana–, *Jo i un pastor* –popular mallorquina–, *O voso galo comadre* –popular gallega–, *Entre le boeuf et l’âne gris* –popular francesa–, *Duérmete mi niña* –canción de cuna–, *Al lado de mi cabaña* –popular leonesa–, *Roseret de roses blanques* –popular menorquina–, *L’airet de la matinada* –popular catalana–, *Westphalia Waltz* –danza popular estadounidense–, *Una dona llarga i prima* –popular mallorquina–, *La danza ritual del fuego* –basada en el flamenco–, *iAy, linda amiga!* –tradicional de Santander–, *Albaes* –tradicional valenciana–, *Dansa de teixidores* –danza tradicional valenciana–, *Oh, When the Saints* –canción popular–, *Kalinka* –popular rusa–, *Kokoleoko* –popular africana: Liberia–, *Kuaheri* –popular africana: Kenya–, *Anda jaleo, jaleo* –popular andaluza–, *Tumbai, tumbai* –popular israelí–, *Serra de Mariola* –popular valenciana–, *Sevillanas* –popular sevillana–, *Rianxeira* –Popular gallega–, *Tres hojitas, madre* –popular española–, *La castanyera* –popular catalana–, *Baixant de la Font del Gat* –popular catalana–, *Plou i fa sol* –popular catalana–, *Funga alafia* –popular africana–, *Aquestes muntanyes* –popular catalana–, *Dalt del diri* –popular catalana–, *Noia, si et vols divertir* –adaptación catalana de una canción popular húngara–, *Miquel* –popular valenciana–, *Bon dia, Quim* –popular catalana–, *El cucut bromista* –popular catalana–, *La gala de Campdevàrol* –popular catalana–, *La presó del rei de França* –popular catalana– y *Plens de la Patum* –popular catalana: Berga–.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que aparece una plataforma orientada al comprador del libro

–con clave– donde se plantean actividades interactivas para trabajar el lenguaje musical –identificación de notas, reconocimiento de sonidos, ritmos, duración o intensidad de las notas–, audiciones de grandes obras clásicas y temas populares, musicogramas animados, vídeos en versión karaoke, visores con lectura de notas y metrónomo y pentagrama digital.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos y las imágenes –a todo color– que aparecen no son muy abundantes, pero junto a los colores pastel con los que se presenta la teoría y las actividades, acompañan al texto para un mejor entendimiento a la vez que hacen atractivo el libro.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos, agrupaciones y familias. También aparece el trabajo específico de los instrumentos étnicos y los electrófonos.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas y los cambios dinámicos no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando</p>	<p>Las actividades conducen al análisis consciente de fragmentos musicales. Se</p>

<p>auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>pueden trabajar diversos signos y elementos musicales, como el compás, los acordes, el acompañamiento, la forma, la estructura, las tonalidades, las cualidades del sonido y el <i>tempo</i>, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>Al trabajo de las etapas históricas se le dedica un apartado en la mayoría de las unidades didácticas y aparecen ejercicios sobre obras o piezas musicales características de los diversos periodos, gracias a los cuales se aprenden diferentes nociones musicales.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al debate, a la exposición de saberes o al diálogo. Es un libro de</p>

<p>por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales. Primero deben solfearlas y luego cantarlas con la letra. Junto a las partituras aparecen ejercicios diversos:</p>

<p>propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>completar la escritura y análisis de los conceptos estudiados.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar el acompañamiento de las canciones y se incluyen actividades que impulsan la creación rítmica. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

para resolver conflictos y discrepancias.	
BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.	El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.
BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.	La interpretación de danzas se incluye en escasas actividades. En ellas no aparecen los pasos de los bailes ni indicaciones para poderlas abordar. En cuanto a la investigación, no se hace un trabajo más allá del que engloba sutilmente a la melodía, como es el estilo, el compositor o la forma musical.

Comentario final

El libro de texto *Andantino* de la editorial *Bromera* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2013, y hasta el 2018 las posteriores actualizaciones y mejoras de éste, por lo que se enmarca esencialmente en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013.

Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las

demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente. Es de destacar que cada una de las unidades de programación incorpora una página inicial de introducción que facilita el conocimiento de las nociones que se abordan. Los conceptos musicales que se trabajan son bastante amplios y extensos, así como la tipología de actividades muy diversa. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable, así como le faltaría fomentar el uso de las TIC en educación. También habría que poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como introducir la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin, los trabajos de investigación y la interpretación de danzas.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de

aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades y explicaciones teóricas. Se trata el folclore musical tanto el autóctono de otros países o culturas como el propio del País Valenciano. Cabe destacar el trabajo que se hace más concretamente de la música tradicional valenciana, así como las tareas que se desarrollan en torno a ésta.

2.4.6. Música Educación Primaria

Clasificación de la actividad

La editorial *Bruño* publica el proyecto *Música Educación Primaria* en el año 2019 –edición de mejora– contando con la autoría de Rosa M.^a Montserrat. El libro de texto únicamente se difunde en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma. El libro cuenta con dos CD de audio que incluyen todas las audiciones, canciones y melodías necesarias para poder resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad.

Además, también existe un cuaderno publicado en el año 2015 perteneciente a la misma autora que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que se trabajan en el libro de texto *Música Educación Primaria*. Cada dos unidades (II, IV y VI), se introduce una evaluación reflexiva del trabajo y de las habilidades que han ido interiorizando los discentes, así como una evaluación de las nociones musicales aprendidas a lo largo de las unidades. También se publica únicamente en castellano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Música Educación Primaria* se divide en tres secciones que aparecen diferenciadas: *Hacemos música, Escuchamos y Cantamos, tocamos y bailamos*. La primera sección integra un total de seis unidades didácticas: *Las cualidades del sonido, Funciones tonales, El tresillo de corcheas, A contratiempo, En Sol y en Fa y La música popular –pop–*.

Los conocimientos musicales que se integran en la sección *Hacemos música* son principalmente teóricos sobre el lenguaje musical: el sonido, ¿cómo oímos?, las cualidades del sonido, de las cualidades del sonido a la notación musical y contaminación acústica; la escala, el arpeggio y el acorde de Do mayor, tonalidad y funciones tonales en Do mayor, funciones tonales: tónica, subdominante y dominante e intervalos melódicos y armónicos; figuras rítmicas: el tresillo de corcheas, ritmo y lenguaje y el *góspel* y el *blues*; efectos rítmicos: el contratiempo, el acompañamiento y la música *soul*; las notas naturales y las alteraciones, la escala de Sol mayor, canon en Fa, la escala de Fa mayor y análisis de la partitura y, finalmente, historia de una canción, efectos rítmicos: la síncopa, instrumentos eléctricos y electrónicos de la música popular, la batería y la batería corporal.

La sección *Escuchamos* trata una serie de audiciones que hacen referencia a conceptos vistos en la sección *Hacemos música* y que están guiados, ordenados y dictados por los ejercicios que aparecen en la misma. En esta recopilación se presentan ejercicios de escucha activa orientados a hacer partícipes a los discentes de las composiciones que se trabajan. En las obras, mayoritariamente, aparecen las partituras o, en su defecto, musicogramas o dibujos explicativos éstas. Dicho material es muy completo y, a través de

estas guías visuales y musicales se trabaja la forma, la estructura, el *tempo*, el ritmo, el compás, las alteraciones, la armadura, los matices, los signos musicales y el carácter, entre otros. Además, cada conjunto de audiciones relacionadas está precedida por una breve teoría sobre la forma musical, el estilo, el género, los conceptos, los compositores, los músicos o una explicación de la obra, dependiendo del caso.

En cuanto a la sección *Cantamos, tocamos y bailamos* se incluye como independiente, ya que no está referenciada en ninguna de las otras dos secciones. En este apartado se recopila una serie de canciones con letra al que se le anexan las partituras para poderlas acompañar tanto rítmicamente como melódicamente, ya sea de forma corporal o con instrumentos escolares. También se integra la guía de una danza en la que los discentes han de seguir unos pasos para poder interpretarla.

Cada dos unidades didácticas de la sección *Hacemos música* (II, IV y VI), se introducen actividades referentes a vivencias musicales –música en familia, música y pintura y *performance*–, a la lectura de partituras y, finalmente, se hace un resumen a modo de repaso de las nociones musicales aprendidas.

Cabe mencionar que cada una de las unidades que se presentan en la sección *Hacemos música* se inicia con una canción para trabajar el canto, de la cual se incluye tanto la letra como la partitura. Es un libro que contiene mucha teoría, ya que ésta ocupa un alto porcentaje del contenido. La tipología de las actividades es muy diversa, aunque cabe destacar aquellas que invitan a los discentes a experimentar los conceptos que se explican a través de situaciones o acciones cotidianas, así como también las de reflexión, debate, práctica y

diálogo grupal, improvisación, interpretación y producción musical. En general, las actividades responden a los conceptos musicales vistos, por lo que se puede decir que la teoría guía la práctica.

La aparición de la música tradicional en el libro de texto es escasa, aunque aparecen algunas alusiones relacionadas con dicho estilo musical, como, por ejemplo, *Canción de despedida* –popular escocesa–, *Danzas húngaras* –en la que se incluye una imagen que ilustra la vestimenta tradicional, la forma y la organización de la danza–, el *jazz* y el *blues* como música de tradición afroamericana o el *soul* como medio de expresión del pueblo afroamericano.

En el apartado de vivencias musicales de la segunda unidad, música en familia, el alumnado debe hacer un trabajo de investigación con sus familiares en el que debe averiguar el estilo de música que escuchan y, entre los diez posibles que sugiere se encuentra la música tradicional. La sexta unidad del libro de texto hace referencia al género *pop* y a la música popular, pero en el sentido de conocido a nivel mundial, es decir, música reciente y moderna –así mismo lo explica la teoría que lo avala–.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que aparece una plataforma orientada al docente –con clave– donde se puede acceder al libro en formato digital y cuyas páginas son editables –subrayar, colorear, etc.–. También contiene los audios necesarios para completar las actividades, un banco de recursos instrumentales y de canciones que se utilizan, así como la propuesta didáctica.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo una extensa teoría y unos ejemplos oportunos. Los dibujos y las imágenes

–a todo color– por las que se compone hacen que el libro de texto sea más atractivo y se muestran como formas importantes que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos. También aparecen los cambios dinámicos.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas se trabajan de forma directa y se plantea una exposición y reflexión de la contaminación acústica, de los ruidos y de sus impactos en las personas.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis consciente de fragmentos musicales. Se pueden trabajar diversos signos y elementos musicales, la armonía y el acompañamiento.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental,</p>	<p>No se hace ningún tipo de trabajo sobre las distintas etapas históricas de la</p>

<p>participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>música. Pero en cambio, sí que se hace un recorrido por diversos estilos musicales y compositores.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene alguna actividad relacionada con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común de interpretación.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem</p>

<p>concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales. Éstas integran el texto con o sin partitura rítmica o melódica, una audición y/o teoría sobre el concepto o los elementos que se trabajan. Junto a las partituras se incluyen ejercicios diversos, mayoritariamente de acompañamiento instrumental o corporal, entre otros. También se trabaja la creación y la improvisación.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar el acompañamiento de las canciones, creación de ritmos e improvisación.</p>

<p>en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto hace alusión en algunas ocasiones a los dispositivos electrónicos y móviles, así como orienta y guía su uso aplicado a la educación en referencia a nociones musicales concretas a través de <i>software</i> libre. Las TIC aparecen como recurso para tener en cuenta.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran muchas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades que buscan la elaboración de un producto</p>

<p>cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas o de movimientos es un trabajo que se aborda en el libro a través de distintas piezas. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos.</p> <p>Por otra parte, las mismas actividades incluyen ejercicios de experimentación, exploración o investigación de la forma de baile o aspectos de la melodía. También se incluyen actividades de creación e interpretación de coreografías.</p>

Comentario final

El libro de texto *Música Educación Primaria* de la editorial Bruño se introduce en el mercado como material escolar en el año 2019, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto desfavorable es que se publica y se difunde únicamente en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y extensos y la tipología de actividades muy diversa. Se trata de un material muy completo que integra mucha teoría, pero cabe remarcar también la práctica y la experimentación que se fomenta a través de las actividades, así como la reflexión, el debate, el diálogo, la improvisación, la interpretación y la producción musical, entre otros. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como fomentar la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin.

La utilización del folclore musical como material escolar útil es exigua, por lo que la valoración específica del manual en torno a este género musical es más bien desfavorable. Aunque aparece de forma muy sutil, el libro de texto no trabaja dicho estilo musical para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado.

2.4.7. Método de flauta

Clasificación de la actividad

A modo de material complementario la editorial *Bruño* saca a la luz *Método de flauta* en el año 2009 contando con la autoría de Joan Izquierdo, Rafael Jiménez y Rosa María Montserrat. Este proyecto de

la flauta dulce como instrumento contiene IV volúmenes y el último es el que se relaciona con el sexto curso de la educación primaria.

El método únicamente se difunde en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma. Se incluyen también dos CD que incorporan los ejercicios, las partituras que se trabajan y las canciones en dos versiones: la melodía interpretada por una flauta, para que sirva de modelo, y solo con acompañamiento, para poder tocar sobre ella.

Dimensión didáctica

El *Método de flauta* se compone por nueve unidades estructuradas que presentan de forma reposada y gradual el aprendizaje técnico de la flauta dulce como instrumento. Las unidades se complementan con un pequeño repertorio de canciones adecuadas al nivel, una tabla de digitaciones, así como una explicación de los contenidos, del desarrollo del libro y sobre cómo utilizar el material.

El *Método de flauta* se estructura a partir de actividades en las que el alumnado debe interpretar. Los ejercicios son muy concisos y cada uno de ellos busca trabajar mediante la práctica una nota o aspecto instrumental concreto. También integra algunos ejercicios en los que se debe escuchar para después poder imitar y otros de acompañamiento con diferentes instrumentos. Cada uno de los ejercicios y apartados del libro se asocian a una partitura para poder ser practicados y, además, aparecen pequeños recuadros con sugerencias, teoría o pequeñas instrucciones y guías para tener en cuenta a la hora de interpretar el ejercicio o la melodía.

Con el volumen recomendado para el sexto curso de la Educación Primaria (IV), se busca trabajar los contenidos: un ámbito de

digitaciones del Do al Sol', además del Re #, Sol #, Mi b y Fa #', el equilibrio del instrumento, el trabajo de los medios agujeros y del movimiento específico del pulgar izquierdo –notas agudas–, la articulación, la respiración y la improvisación modal.

La aparición de la música tradicional es más bien escasa, ya que son pocas las actividades que utilicen dicho estilo musical para trabajar la práctica instrumental en el alumnado. Aun así, se encuentran las canciones populares: *La tarara*, *Polca de Munich* –popular alemana–, *Samba Ielé* –popular brasileña–, *San Fermín*, *La bamba* y *Cielito lindo* –populares mexicanas–.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria. Los dibujos y las imágenes –bicolor: naranja y negro– que aparecen hacen que el libro de texto sea más atractivo y se presentan como formas imprescindibles, ya que muestran de manera gráfica los ejemplos de una buena práctica instrumental y contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente.

Comentario final

El *Método de flauta* de la editorial *Bruño* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2009, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto desfavorable es que se publica y se difunde únicamente en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada, ya que se pretende ofrecer un estudio técnico del instrumento de forma gradual y reposada. El manual sigue una

ordenación y secuenciación lógica y coherente, que se desarrolla a través de ejercicios muy concisos que trabajan un aspecto en concreto. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Al tratarse de un método de flauta como instrumento escolar, no se ha realizado un análisis de la dimensión curricular, atendiendo a que la finalidad no es trabajar la Educación Musical a través de él, sino que dicho material sea entendido como una guía o soporte extra a nivel instrumental que acompañe al proceso educativo efectuado en las sesiones. Es decir, es un complemento referente al bloque de instrumentación, pero no es el eje de toda la Educación Musical.

La utilización del folclore musical como material escolar útil es exigua, por lo que la valoración específica del manual en torno a este género musical es más bien desfavorable. Aunque aparece a través de algunas melodías, el libro de texto no trabaja dicho estilo musical para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado.

2.4.8. Savia para música

Clasificación de la actividad

La editorial *SM* publica el proyecto *Savia para música* en el año 2015 contando con la autoría de Ángel Müller, Nacho Martín-Vivaldi, Andrea Giráldez, Carmen Gil y Sara Rodríguez. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Además, también existe un cuaderno de actividades creado por Elena Rodríguez y Fátima Batista que presenta una serie de ejercicios para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que se presentan en el libro de texto *Savia para música*. El libro cuenta con un CD de audio que incluye todas las audiciones, canciones y melodías para resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad.

Dimensión didáctica

El proyecto *Savia para música* integra un total de seis unidades didácticas: *Protagonistas de la música, Cantar, tocar y bailar, Música instrumental, Música vocal, Músicas de ayer y Músicas de hoy*. Todas las unidades de programación incorporan en la portada una imagen representativa del tema que se va a tratar, así como una breve teoría, una audición y preguntas relacionadas con cada uno de los temas.

Las unidades incluyen los apartados: música y cultura, audición, lenguaje musical, canción, flauta, interpretación musical, una serie de actividades y un taller de música. Cada dos unidades (I, III y V) se plantea una danza en la que se presenta una breve explicación de ésta –o de nociones musicales relacionadas–, pautas y sugerencias, la estructura, la posición inicial y una explicación de los pasos de baile.

El apartado de música y cultura aparece muy ilustrado a través de ejemplos gráficos. Los saberes musicales que desarrolla son: profesiones y profesionales de la música y profesionales de un concierto, música y danza para la escena y danzas y bailes tradicionales, música acústica y música electrófono y clasificación de los instrumentos musicales, las formas de la música vocal –de la

monodia a la ópera-, evolución de la obra y las formas musicales, la música que nos rodea –cultura contemporánea y ligera o popular– y la música en el cine.

El bloque destinado a la audición se introduce con la escucha de la melodía, a la que se le añade el recurso del musicograma para que los discentes interactúen de forma activa y/o alguna sugerencia para poderlo seguir correctamente. Al final de la página se incluye un recuadro con información de la obra musical, de su compositor y otros saberes relacionados.

Los conceptos que contiene sobre el lenguaje musical son: signos de prolongación, efectos rítmicos y síncopa, alteraciones accidentales y efectos rítmicos breves, compases simples y compuestos y tresillos, grados, tonalidades y alteraciones propias, texturas, acordes tríada y acordes tonales y, en la última unidad, se presenta un juego con el que se repasan todos los contenidos aprendidos en los temas anteriores.

En cuanto al apartado para trabajar el canto se inserta la letra de la canción, algún fragmento musical de ella en formato de partitura, así como un recuadro que contiene información a modo de pauta para poder ejecutar de forma óptima el trabajo vocal que se pretende abordar. Estas sugerencias se relacionan con el diafragma, el calentamiento de la voz, el canto a dos voces, el canto a varias voces, la buena afinación y transmitir el estado de ánimo.

El apartado dedicado al trabajo de la flauta dulce se compone por una presentación y práctica de la digitación necesaria para la interpretación de la melodía, una partitura y un recuadro que aporta información a modo de pauta para poder ejecutar de forma óptima el trabajo instrumental que se pretende abordar. Estas sugerencias se

relacionan con el *vibrato*, la interpretación de notas agudas, la obra escénica, las notas alteradas, el mordente, el trino y la canción original.

Por lo que hace referencia al bloque de interpretación musical está orientado a trabajar pequeños patrones con los instrumentos de percusión escolares para poder, finalmente, acompañar una obra musical. Siempre aparecen indicaciones para poder ejecutarlo, ya sea a través de la partitura y de los instrumentos necesarios o de dibujos explicativos que ayudan a entender la mecánica y la estructura de la canción.

Seguidamente se brinda una sección de actividades con la que se pretende hacer un repaso de los contenidos que se han aprendido a lo largo de la unidad. Finalmente se plantea un taller de música que integra diversas actividades lúdicas y manuales: construcción de un arco musical y de diversos instrumentos, actuación en un musical, concurso de letras de canciones y de melodías y acompañamientos instrumentales en grupo. En cada una de estas páginas se incluye toda la información necesaria para que el alumnado actúe de forma autónoma.

Al final del libro se anexa un apéndice en el que se tratan de forma muy esquemática y, mayoritariamente visual, los aspectos más importantes relacionados con el lenguaje musical. También contiene las posiciones de la flauta dulce, incluyendo todas las formas de interpretación de cada una de las notas.

Por otra parte, en el cuaderno de actividades se presenta una batería de ejercicios, evaluaciones y autoevaluaciones por cada una de las unidades de programación, así como una evaluación final en la que se

aglomeran todas las nociones musicales vistas y estudiadas a lo largo del libro de texto.

La tipología de las actividades es muy diversa, aunque cabe destacar que mayoritariamente invitan a los discentes a experimentar los conceptos que se explican a través de la interpretación y producción musical. Tanto los ejercicios individuales como los grupales sitúan al alumnado en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, contiene actividades alternativas destinadas a trabajar una temática concreta, como la Navidad o la función de final de curso. En general, las actividades responden a los conceptos musicales vistos, por lo que se puede decir que la teoría guía la práctica.

En cuanto a la aparición de la música tradicional es apropiada. En la segunda unidad de programación se presenta un mapa de España en el que se ilustran las danzas y los bailes más representativos de cada comunidad autónoma –incluyendo la formación por parejas, el modo de baile y la indumentaria regional–. En el caso de València se hace referencia a las *folies*.

Por otra parte, el Nacionalismo, entendido como el periodo histórico inspirado en la música tradicional de cada país o región, lo enmarca dentro de la música culta contemporánea junto al dodecafonismo, la música aleatoria, la música electrónica y el minimalismo. También se nombra a los trovadores y juglares, y a la música popular, pero en el sentido de que es mundialmente conocida –música ligera–.

Aparecen algunas canciones relacionadas con el folclore musical en el trascurso de los temas, como, por ejemplo: *Hava Naguila* –canción tradicional hebrea–, *El lago de los cisnes* –contiene células y motivos de la música tradicional rusa–, *En el pinar* –canción tradicional infantil alemana– y *El adiós* –canción tradicional escocesa–.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto que incorpora una plataforma orientada a los docentes –con clave– donde se incluye el libro digital de los discentes, los audios, proyecciones y materiales necesarios, el libro del maestro con una serie de orientaciones didácticas y sugerencias pedagógicas, además de la programación curricular, recursos didácticos y herramientas de evaluación por cada unidad de programación. También se añade un manual para facilitar la preparación de las clases, pautas de atención a la diversidad, de evaluación atendiendo al currículo, los programas transversales y específicos que trata y láminas de aula. El alumnado puede acceder de igual forma a los recursos a través de un usuario. Constantemente el libro de texto hace referencia a una serie de audiciones y actividades interactivas que se pueden encontrar en la sección destinada a los discentes.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Las imágenes y dibujos –a todo color– que aparecen hacen atractivo el libro de texto y se insertan como formas imprescindibles, contribuyendo favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y	Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de

<p>visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>diversos instrumentos y su clasificación. En cuanto a los cambios dinámicos se trabajan en algunas de las partituras que aparecen.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas se trabajan de forma directa. Se expone la agresión acústica y la contaminación del paisaje sonoro y se plantea una actividad de identificación de sonidos.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de fragmentos y obras musicales. Se pueden trabajar los signos musicales, la instrumentación, el género musical, los acompañamientos, los acordes, la estructura, la forma y el <i>tempo</i>, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>Además de aparecer de forma concreta y muy sintetizada las etapas de la historia de la música y los principales compositores de cada periodo, a lo largo del libro se hace un recorrido por diversos estilos y géneros musicales, formas, agrupaciones e instrumentación característica.</p> <p>El libro integra diversos apartados en los que se incluye la evolución histórica de la música, así como también los cambios producidos en la forma de expresar las</p>

	<p>ideas musicales. Esto aporta una visión sobre los avances producidos a lo largo de la historia y deja entrever la riqueza del patrimonio común.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común de interpretación.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>buscando ayuda si la necesita.</p>	
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas o ejercicios vocales. Se busca la correcta afinación, llevada a cabo de forma autónoma contando con la ayuda de la flauta dulce u otro instrumento, el análisis de conceptos estudiados o que aparecen en la canción, la invención y creación de letras, el reconocimiento auditivo y/o rítmico y la armonía, entre otros.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar el acompañamiento de las canciones. Por otro lado, el libro de texto incluye en sus actividades la construcción de instrumentos sencillos a través de una serie de pautas y premisas a seguir, anexando también ilustraciones para obtener ejemplos visuales que actúan como guía.</p>

<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto hace alusión en algunas ocasiones al uso de internet en la búsqueda de información, así como habitualmente menciona recursos en línea de la propia editorial para que el alumnado acceda a ellos. También integra acciones como la grabación y el registro de los trabajos que se relacionan con el <i>software</i> libre y los dispositivos electrónicos y móviles. Las TIC aparecen como recurso para tener en cuenta.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran diversas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes y tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación,</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades o talleres que buscan la elaboración de un producto final como consecuencia de la realización de pequeños proyectos</p>

detallando las mejoras realizadas.	dentro de la unidad de programación.
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas o el ejercicio de movimientos es un trabajo que se aborda en el libro a través de distintas piezas. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos.</p> <p>Por otra parte, las mismas actividades incluyen ejercicios de investigación sobre las formas o las características específicas del baile. Cabe destacar la actividad de investigación sobre una danza regional de la zona en la que vive el alumnado. También se incluyen actividades de creación e interpretación de coreografías.</p>

Comentario final

El libro de texto *Savia para música* de la editorial SM se introduce en el mercado como material escolar en el año 2015, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. Un aspecto favorable y que acrecienta la motivación inicial del alumnado en torno al aprendizaje es que cada unidad de programación cuenta con una portada que incita a preparar el tema. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente, ordenada a través de diferentes apartados. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy diversa. Es conveniente resaltar los ejercicios de interpretación y producción musical, así como la idea que se sigue de situar al alumnado en el epicentro del proceso de enseñanza–aprendizaje. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, el único aspecto curricular que no se trabaja de forma explícita es la elaboración de productos finales como obtención del trabajo constante. La puesta en práctica de todos los demás ítems a nivel curricular está cubierta por el libro de texto. Se trata de un material muy rico y útil que responde excelentemente a los contenidos y saberes que se integran en la LOMCE.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo apropiadas las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios, tanto de danzas y bailes como para trabajar el canto. También se

incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Cabe destacar el trabajo que se hace más concretamente de la música tradicional valenciana, así como las tareas que se desarrollan en torno a ésta, póngase como ejemplo la actividad de investigación de una danza regional.

2.4.9. Solfa

Clasificación de la actividad

La editorial *Marfil* publica el proyecto *Solfa* en el año 2008 contando con la autoría de Antonio Castañer, Mercedes Femenía, Miguel A. Ibiza y Sonia Sánchez. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Además, también existe un cuaderno publicado en el año 2010 según el Depósito Legal perteneciente a la misma autoría que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que contiene el libro de texto *Solfa*. Paralelamente se plantean otro tipo de actividades que no están estrictamente relacionadas con las unidades presentadas en el libro, sino que amplía conocimientos, saberes o nociones musicales.

Dimensión didáctica

El proyecto *Solfa* integra un total de ocho unidades didácticas: *Solfa con la familia*, *Solfa cuida sus dientes*, *Solfa juega en el patio*, *Solfa y el tabaco*, *Solfa en el aula de informática*, *Solfa y la contaminación*, *Solfa y la aventura del amor* y *Solfa imagina el próximo curso*. Además de las unidades de programación, también cuenta con una lámina inicial para personalizar el libro del discente.

Todos los temas se inician con dos páginas introductorias que contienen una ilustración y cuatro preguntas iniciales que no necesariamente tratan temas musicales. Algunas veces la ilustración ayuda a resolver las preguntas y otras sirve de imagen mental para comprender mejor lo que se pregunta.

Cada una de las unidades trabaja conocimientos musicales, tales como cultura musical –la música y sus compositores a través de la historia y del lenguaje musical–, educación auditiva –instrumentos, agrupaciones y su música–, expresión vocal e instrumental y actividades de diversión. Todos los temas transcurren gracias a Solfa, una niña que es la protagonista del libro –aunque solamente se explique su función en la página *web* del proyecto– y a la que se menciona en algunos ejercicios. El alumnado debe ayudarla en alguno de ellos para poderlos resolver.

La primera unidad que presenta el libro hace un repaso de los contenidos tratados en cursos anteriores a través de la reflexión de los conceptos para resolver las actividades, de tipo test, adivinanzas, preguntas orales, dibujos, reconocimiento auditivo, etc. El último tema hace lo mismo, pero con los contenidos vistos a lo largo del curso presente.

En lo referente al apartado de la música y sus compositores a través de la historia se trabaja el Nacionalismo, el Nacionalismo español, el Postromanticismo, el Impresionismo, el Expresionismo, el Dodecafonismo y el siglo XX. También se introducen compositores y músicos referentes en cada uno de los periodos históricos trabajados. En el apartado de lenguaje musical se trata la lectura musical –entonada, rítmica y solfeo–, los grados de la escala, las alteraciones

y la armadura, los compases simples y compuestos, otras figuras –fusa, semifusa y cuadrada–, los acordes y la textura.

En la sección dedicada a los instrumentos se presentan: el saxo y su familia –soprano, alto, tenor y barítono–, el órgano, la guitarra y el bajo eléctrico, la corneta y los tambores, el *tible* y la tenora y la música en el cine. En cuanto a las agrupaciones y su música se incide en la *Big Band* y el *jazz*, la música para órgano, la música *rock* y la música *pop*, la banda de cornetas y tambores y la cobla y la sardana.

En el bloque destinado a la expresión vocal e instrumental se plantea un trabajo de canto e instrumentación con láminas, flauta dulce o pequeña percusión escolar. Se incluye una partitura en el caso de la expresión musical integrando actividades de interpretación y de dictado musical. En la expresión vocal, además de la partitura, también se inserta el texto de la canción.

El apartado de diversión contiene unas actividades a modo de juego con la intención de dar un toque atractivo y diferente. Aparecen actividades diversas como un cuento musical, buscar las diferencias entre dos partituras, averiguar datos, buscar fragmentos musicales iguales, adivinar figuras musicales distorsionadas, buscar los errores de una partitura o sopa de letras.

Al final del libro se anexa un apéndice que incluye canciones para ser interpretadas con voz y con flauta dulce, y otra exclusivamente para flauta. En las dos primeras páginas se ilustra la digitación de la flauta con sus posiciones y la escritura de las notas en el pentagrama. Todas las canciones de voz y flauta integran tanto la partitura como el texto y en algún caso también aparece el trabajo con otro instrumento. En cuanto a la canción de flauta dulce siempre incorpora la partitura.

La tipología de las actividades, tanto en el libro de texto como en el cuaderno de actividades es muy rica y variada. Los dos materiales se complementan debidamente pese a abordar un extenso contenido. El libro de texto se centra más en la parte teórica de los conceptos y el cuaderno en la parte práctica, aunque ambos incluyen tanto teóricas como prácticas, y muchas otras de interpretación, creación y producción por parte del alumnado que lo convierten en elemento clave y activo dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje.

En el libro de texto, cada uno de los bloques de contenidos empieza con la teoría sobre determinados aspectos y conceptos musicales, y seguidamente se plantea una serie de actividades para trabajar e interiorizar dichos saberes. En el cuaderno de actividades aparecen en ocasiones pequeños recuadros para recordar la teoría y a continuación se expone un seguido de ejercicios. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la teoría guía la práctica, aunque ésta es altamente experimental y se relaciona con los conceptos teóricos.

La aparición de la música tradicional en el libro de texto es muy recurrente y prácticamente ejerce como un pilar fundamental para el desarrollo de los contenidos. En la primera unidad de programación se trata el Nacionalismo como periodo que revive lo popular, así como se estudian compositores que quedaron cautivados por la música folclórica y sus elementos y características, como Mikhail Glinka, Piotr Txaikovsky y el grupo de los cinco de Rusia. También aparecen obras basadas en el folclore musical, instrumentos y agrupaciones propias del estilo de música tradicional.

En la segunda unidad didáctica se trabaja el Nacionalismo español como un periodo que apareció de forma más tardía que en otros

países, pero con el mismo afán por recuperar lo popular. Nombra compositores y músicos como Felipe Pendrell, Isaac Albéniz, Enrique Granados y Manuel de Falla. También desarrolla la música *jazz* como aquella que se alimenta de las tradiciones europeas, norteamericanas y de ritmos africanos, destacando al intérprete como agente más importante, característica que se relaciona directamente con el folclore musical valenciano.

En el cuarto tema se incluye el *pop* tradicional como popular en el sentido de conocido a nivel mundial. Por el contrario, en la sexta unidad se aborda la cobla y la sardana catalanas, así como algunos compositores e instrumentos propios del folclore musical catalán, por ejemplo, el *flabiol*, el *tible*, la tenora, el *tamborí*, la *gralla*, la *tarota* o el *sac de gemecs*, entre otros. El folclore musical también se presenta en la última unidad orientada al repaso de conocimientos aprendidos durante el curso.

Se debe hacer una mención especial al trato de la música tradicional en el apartado de expresión vocal. En esta sección se inicia un recorrido por el territorio español a través de una sucesión de canciones populares procedentes de distintas comunidades autónomas. Se inserta con un tamaño de letra grande el nombre de la demarcación geográfica y se señala en un pequeño mapa. Aparecen las canciones: *San Fermín* –popular de Pamplona–, *La Sinda* –popular de Castilla-La Mancha–, *Los peces en el río* –popular de Navidad de Extremadura–, *Un senyor damunt un ruc* –popular de las Islas Baleares–, *Asturiana* –popular de Asturias–, *Molondrón* –popular de Cantabria–, *¿Dónde vas Alfonso XII?* –popular de Madrid– y *Parranda del tres* –popular de Murcia–.

Las canciones tradicionales también se tratan en otros ejercicios de la sección de expresión instrumental o en las audiciones de las unidades de programación del libro de texto, como por ejemplo *Twinkle Twinkle* o *Diu que quan seré gran*. Por otro lado, en el anexo de flauta se presentan canciones populares de diversos territorios: *Soy de Navarra* –popular de Castilla–, *¡Oh! Susana* –popular de América–, *Frère Jacques* –popular de Francia– y *La cucaracha* –popular de México–. El cuaderno de actividades refuerza y amplía el trabajo de todos estos conceptos y canciones.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto, aunque actualmente se encuentre en desuso, ya que algunos de los materiales que proporcionaba no se pueden ver, como por ejemplo los materiales fotocopiables. El libro de texto hace referencia continuamente a pistas de audio que únicamente se incluyen en la guía didáctica dirigida al profesorado. En ella se integran las indicaciones y sugerencias pedagógicas sobre el proyecto, así como un esquema de contenidos anual, por unidades, el desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, las partituras de las canciones, las fichas de evaluación de cada unidad, la construcción de instrumentos, audiciones didácticas, el texto completo de los cuentos y canciones de juegos tradicionales.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos y las imágenes –a todo color– que se insertan hacen atractivo el material y se muestran como formas importantes que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan. Hay que destacar las imágenes que se introducen en el

tratamiento del folclore musical, algunas exponiendo información a la manera de los etnomusicólogos, así como se debe subrayar que en la portada del libro de texto aparecen ilustradas varias indumentarias regionales.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se ofrece teoría muy completa y se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos, familias y agrupaciones musicales. En cuanto a los cambios dinámicos se trabajan en algunas de las partituras que aparecen.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente. Cabe mencionar que sí se trabaja la contaminación producida por la emisión de gases nocivos para el medio ambiente y para las personas, procedentes de las industrias y los automóviles.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de fragmentos musicales. En las partituras de las canciones o de los ejercicios se pueden trabajar los signos musicales, la entonación y el solfeo, la armonía, el ritmo, las alteraciones, los</p>

<p>introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>acompañamientos, la estructura, el compás y la forma, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un amplio recorrido a través de las etapas históricas, compositores, hechos importantes de las distintas épocas, obras musicales más relevantes, estilos y géneros e instrumentación preponderante.</p> <p>Al final, se hace un recordatorio de todo lo aprendido sobre la historia de la música que ha ocupado dos cursos académicos. Se invita al alumnado a reflexionar sobre la evolución de la música a lo largo del tiempo en la que se puede valorar la riqueza del patrimonio común.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los</p>	<p>Al principio de cada tema se expone una serie de preguntas reflexivas o explicativas en las que se puede hacer uso del diálogo entre compañeros para la resolución de éstas. Aunque están planteadas para ser respondidas de</p>

<p>sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>forma autónoma, el docente puede propiciar que los discentes entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, conocimientos, saberes y sentimientos.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas basadas mayoritariamente en el folclore español y, además, se incluyen ejercicios vocales para practicar la entonación y el solfeo.</p>

<p>la mejora de los mismos.</p>	
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce u otros instrumentos de percusión escolar. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades, aunque sí en la guía del docente, por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación, salvo las preguntas iniciales del tema que es el docente el que orienta la actividad pudiéndola hacer grupal. En general, la exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas</p>

	unidades de programación.
BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.	El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.
BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.	En el libro no se hace alusión a la interpretación de danzas, coreografías o bailes, así como tampoco incluye ningún trabajo de investigación sobre las danzas. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.

Comentario final

El libro de texto *Solfa* de la editorial *Marfil* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2008, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación

Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. Es conveniente mencionar que cada unidad de programación se inicia con dos páginas introductorias que contienen ilustraciones y preguntas, ya que pueden servir para entablar un diálogo y promover la motivación por el aprendizaje en el alumnado. Además, se ha de destacar la figura de Solfa, la niña protagonista que acompaña a los discentes en su proceso de adquisición de conocimientos y saberes.

Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy diversa, rica y variada. Es necesario resaltar que se busca que el alumnado sea un elemento clave y activo dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo y grupal, así como también le faltaría fomentar el uso de las TIC en educación, además de los trabajos de investigación y la interpretación de danzas.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es muy positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional es entendida como un pilar fundamental para el desarrollo de los contenidos. El género popular se integra en diferentes actividades y ejercicios, destacando todo el trabajo a nivel vocal en el que se hace un recorrido por la geografía española presentando canciones tradicionales de las distintas comunidades autónomas. Además de trabajarse en las secciones de expresión instrumental o en las audiciones, también se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Por otra parte, es necesario nombrar que algunas imágenes que acompañan al tratamiento del folclore musical ilustran las indumentarias regionales, así como se expone cierta información extramusical a través de ellas.

2.4.10. Música primaria

Clasificación de la actividad

La editorial *Tabarca* –editorial *Marfil*– publica el proyecto *Música primaria* en el año 2015 contando con la autoría de Juan Ángel Picazo López. El libro de texto únicamente se difunde en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

También existe un cuaderno perteneciente a la misma autoría que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que contiene el libro de texto *Música*

primaria. Éste cuenta con un apéndice de pentagramas con el que el alumnado puede practicar la escritura musical.

Dimensión didáctica

El proyecto *Música primaria* integra un total de ocho unidades didácticas: *Música en la época de los castillos*, *Música elegante*, *La música hecha arte*, *Música improvisada*, *La nueva música*, *La nueva música en España*, *Música de película* y *Música escénica*. Al final del libro se incluye una página en la que se ilustran las posiciones en la flauta dulce.

Cada una de las unidades de programación trabaja unos bloques musicales, tales como proyección histórica, cantos y danzas, creación musical –el lenguaje de la música, interpretación vocal, interpretación instrumental con flauta e interpretación instrumental con orquesta–, musicogramas y juegos musicales.

En el apartado dedicado a la proyección histórica de la música se trata la Edad Media y el Renacimiento, el Barroco y el Clasicismo, el Romanticismo y el siglo XX, el *jazz*, la música comercial, el *pop-rock* en España, la música y el cine y el musical. En los temas también se desarrollan aspectos relacionados con compositores, músicos, instrumentos, formas, estilos, agrupamientos o peculiaridades propias de las etapas históricas.

En el bloque destinado a la escucha se plantea un trabajo de discriminación auditiva de obras, instrumentos, tiempos y variaciones, compases y formas, apreciación del sonido de un determinado instrumento en una obra específica o apreciación subjetiva del carácter de fragmentos musicales, dictados rítmicos y melódicos y audiciones de escucha activa.

En cuanto al canto y a la danza se aborda un conjunto de obras musicales pertenecientes al periodo histórico en que se enmarca la unidad. En todas ellas se incluye una breve introducción teórica y explicativa de la época y/o la obra, el texto de la canción, y posteriormente se presentan sugerencias gracias a las proyecciones visuales para ser interpretadas a través del movimiento corporal o en forma de karaoke para el canto. Las canciones se pueden escuchar con voz cantada o con base instrumental.

En lo referente al apartado destinado a la creación musical, más concretamente al lenguaje musical, se trabaja el pentagrama, las líneas y los espacios adicionales, la colocación de las notas, las figuras musicales y su duración, las partes de las figuras, los signos de prolongación –ligadura, puntillo y calderón–, el indicador de compás, los compases simples y compuestos, las alteraciones, los grupos de valoración irregular y las escalas e intervalos.

En la interpretación vocal se plantea un primer ejercicio de entonación y después aparece la partitura y el texto de la canción. Se incluye también la canción y su base instrumental. En la interpretación con la flauta dulce se mencionan –en alguna de las canciones– unas orientaciones y sugerencias para mejorar la interpretación, un recuadro de la digitación pertinente, así como se inserta la partitura de la canción con algunas anotaciones e informaciones sobre la obra o el lenguaje musical utilizado. En todas ellas se anexa la grabación de la canción con la flauta, la base instrumental y una proyección. En cuanto a la interpretación con orquesta se presenta la partitura y una pequeña leyenda de los instrumentos que se relacionan, a través de colores, con los pentagramas de la obra.

El bloque de musicogramas se introduce con una breve explicación de la obra que se trata, y posteriormente se integra la partitura rítmica con colores e indicaciones y pautas para poder ser interpretada. Cada uno de ellos incluye la pista de audio y la de percusión. En la parte de los juegos musicales aparecen actividades de sopa de letras, crucigramas, la frase escondida y otras con ordenador. Este apartado se trabaja exclusivamente en el cuaderno de actividades.

La tipología de las actividades es muy diversa. El libro de texto solo contiene teoría y ejercicios de interpretación, mientras que el cuaderno desarrolla toda la parte práctica sobre la teoría. El libro va guiando al alumnado sobre qué ejercicios debe realizar en el cuaderno, ya que en las páginas de cada una de las unidades se van referenciando. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la teoría guía la práctica, más aún cuando se publica un libro principal generalmente teórico y otro secundario de ejercicios y actividades.

En cuanto a la aparición de la música tradicional es más bien escasa. En la Edad Media nombra a los trovadores y juglares, que son los equivalentes a las personas que narraban los romances de la música tradicional valenciana, así como aparece el laúd como instrumento, integrado también en el folclore musical del País Valenciano. En la música *jazz* se incluyen los cantos espirituales negros y los *blues* como propios de la población africana, también el *ragtime* por ser característico de los europeos. Se menciona aquí el banjo. Además de esto, se aborda el *rock* andaluz y el *pop* mestizo como fusión de dichos estilos con el flamenco.

Se muestran algunas canciones relacionadas con el folclore musical, como por ejemplo el *Romance del Conde Olinos* –romance tradicional

español-, *Don Enrique de Guzmán* –extracto del *Romance del Conde de Niebla*–, *En la más fría noche* –canción de Navidad popular–, *En un mercado persa* –basada en un ambiente oriental–, *Oh when the saints* –canción popular– y *Fa la kan mbo ba* –tradicional de Camerún–. El libro de texto hace referencia continuamente a pistas de audio y proyecciones audiovisuales que no se disponen en el material del alumnado.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos y las imágenes –a todo color– que aparecen hacen atractivo el libro de texto y se conciben como formas imprescindibles que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.	Se ofrece teoría de forma amplia y se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos y agrupaciones musicales. En cuanto a los cambios dinámicos se trabajan en algunas de las partituras que aparecen. Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del

	docente.
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas musicales. En las partituras de las canciones o de los ejercicios se pueden trabajar los signos musicales, el ritmo y la entonación, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un amplio recorrido a través de las etapas históricas, compositores, hechos importantes de las distintas épocas, obras musicales más relevantes, estilos y géneros e instrumentación preponderante.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al debate, a la exposición de saberes o al diálogo. Es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales que también pueden ser tocadas con la flauta dulce. Antes de cantar la canción se presentan ejercicios de entonación.</p> <p>No se trabaja la improvisación más allá de la teoría, ni tampoco la creación de canciones a partir de textos propios. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de estos ítems dependerán del docente.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce u otros instrumentos de percusión escolar o corporal. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>En ocasiones se hacen menciones a las TIC en cuanto a la realización de actividades preparadas por la editorial o algunas de búsqueda de información. Hacer un trabajo más completo dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de</p>

<p>planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>cooperación. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación en cuanto a movimiento que aparece en el libro hace referencia a bailes y melodías diversas. En ellas no aparecen los pasos de los bailes ni indicaciones para poderlas abordar.</p> <p>En cuanto a la investigación, no se hace un trabajo más allá del que engloba sutilmente a la melodía, como es el estilo, el compositor o una breve</p>

	historia.
--	-----------

Comentario final

El libro de texto *Música primaria* de la editorial *Tabarca* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2015, por lo que se enmarca esencialmente en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto desfavorable es que se publica y se difunde únicamente en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

En cuanto a la dimensión didáctica está completa y equilibrada, en la que el canto es uno de los pilares de la Educación Musical a través del cual se desarrollan otros conocimientos y saberes. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy diversa. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable. También habría que poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como introducir la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin y los trabajos de investigación, improvisación y creación musical.

La utilización del folclore musical como material escolar útil es exigua, por lo que la valoración específica del manual en torno a este género musical es más bien desfavorable. El libro de texto no trabaja dicho estilo musical para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado a nivel teórico y conceptual, aunque sí se trata de forma sutil a través de algunas canciones que se integran en el libro de texto.

2.4.11. Vivace

Clasificación de la actividad

La editorial *Pearson* publica el proyecto *Vivace* en el año 2006 contando con la autoría de Javier Atance. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano. Además, cuenta con un CD de audio que incluye todas las audiciones, canciones y melodías para resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad, así como un CD-ROM de actividades interactivas. También existe un cuaderno del año 2012 según el Depósito Legal, perteneciente a la misma autoría que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que se presentan en el libro de texto *Vivace*.

Dimensión didáctica

El proyecto *Vivace* integra un total de seis unidades didácticas: *¿Bailamos?*, *Música en concierto*, *Nos ponemos románticos*, *Música con raíces*, *Música y cine* y *Música en conserva*. Cada una de éstas trata un periodo histórico importante para el desarrollo y la evolución de la música.

Las primeras páginas de las unidades introducen conceptos teóricos sobre la etapa y se sitúa, a través de una línea temporal, el momento histórico exacto en el que se desarrolla. También se presentan curiosidades musicales, una frase célebre relacionada con la música y una propuesta de actividad de interpretación de danzas, cantos, reconocimiento, escucha, composición o grabación. Al final del libro se anexa un apéndice que integra una recopilación de personajes importantes de la cultura musical y un glosario de los conceptos más relevantes.

En las unidades de programación se trabajan conocimientos musicales, tales como canto, lenguaje musical e instrumentación. Además, después de cada tema aparece una sección de repaso y ampliación de los contenidos y saberes aprendidos y desarrollados en éstos.

En el bloque destinado a la voz se plantea un trabajo de canto en el que se incluye el texto de la canción, una breve explicación de la tipología de la obra o del autor y pequeñas sugerencias y/o mensajes motivacionales para poder interpretarla. A través de las unidades se pretenden abordar aspectos como la emisión correcta de la voz, el canto coral, el valor descriptivo de la música, los cantautores, la música y el cine y la música y la literatura.

En cuanto al lenguaje musical se presentan los signos de repetición, la escala de Do mayor, las alteraciones, los tiempos fuertes, semifuertes y débiles, el acento, la síncopa, la frase musical y el rondó. Se ha de destacar que, en la primera unidad, el apartado del lenguaje musical se introduce con un punto de repaso de contenidos ya aprendidos con anterioridad por el alumnado.

Por lo que respecta a la sección orientada a la instrumentación a través de la flauta dulce, integra una explicación visual sobre las notas y sus respectivas posiciones necesarias para la ejecución de la obra. Finalmente se incluye la partitura para poderla trabajar, remarcando aspectos importantes para tener en cuenta durante su interpretación. La última unidad está dedicada al aprendizaje de diversas agrupaciones musicales.

Las actividades que contiene el libro de texto son escasas, más bien se tratan de forma vivencial, ya que en general, el libro invita a interpretar y a mantener una escucha y actitud activas frente a los aprendizajes, de modo que el alumnado ejecuta. Por otro lado, la mayor parte del contenido que aparece es teórico y conceptual, por lo que se podría decir que la teoría guía la práctica.

En cuanto a la aparición de la música tradicional cabe mencionar que se habla de la época del Romanticismo como una etapa en la que los compositores se basaban frecuentemente en las melodías y formas musicales de raíz popular. Aunque hay que subrayar los contenidos presentes en la unidad *Música con raíces*, ya que todos los conceptos que aparecen hacen referencia al folclore.

Concretamente se explican las características de este tipo de música –presenta las señas de identidad de un pueblo, sin autoría y transmisión oral–, la utilización de estas melodías por los grandes compositores para la creación de obras o la reivindicación política y social que integra la música folclórica y una serie de compositores y músicos relacionados de los que cabe destacar a Manuel Palau, Óscar Esplà y Joaquín Rodrigo. La frase célebre anónima que se inserta en esta unidad dice así: “Es más fácil entender un pueblo escuchando su música que aprendiendo el idioma”.

Además, en el apartado de refuerzo de esta misma unidad, vuelven a aparecer definidos los términos folclore y música nacionalista. También se trabaja la escucha recurriendo a músicas de diferentes lugares del mundo para el reconocimiento de los tiempos fuertes, semifuertes y débiles, así como la exposición de diferentes instrumentos: sitar, flauta *bansuri*, címbalos, flauta de Pan, gaita, *djembe*, *khen*, balalaica, charango, ukelele, *shekere*, *ruan* y *teponatzli*.

Para trabajar el movimiento corporal se incorporan las danzas: *Esku danzta* –tradicional vasca– y *Pentazolis* –original de Creta–. En el apartado destinado al canto y/o instrumentación aparecen las canciones: *Fum, fum, fum* –canción popular de Navidad–, *Maria* –canción popular valenciana, también llamada *El pollastre de Maria*–, *Oh when the saints* –canción popular– y *J'ai du bon tabac* –popular infantil francesa–. Generalmente, las canciones se presentan junto con una breve introducción conceptual sobre la obra y características del folclore musical.

Otro recurso que debe ser mencionado es el material del profesor. Éste incluye el *software* para pizarras interactivas con una gran variedad de recursos para llevar al aula y contribuir a optimizar el proceso de enseñanza–aprendizaje. El alumno puede disponer de unas pegatinas y un álbum de cromos –nociones tratadas a lo largo de las unidades–.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos e imágenes –a todo color– que se muestran hacen muy atractivo el libro de texto y se introducen como formas importantes que contribuyen favorablemente al mejor

entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan. Es importante destacar que, tanto en la portada como en la contraportada del libro de texto y del cuaderno de actividades aparece ilustrada la *dolçaina*.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i>, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se ofrece teoría de forma amplia y secuenciada por épocas históricas. Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos, familias y agrupaciones musicales.</p> <p>En cuanto a los cambios dinámicos y los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales. En las partituras de los ejercicios se pueden trabajar los signos musicales, el compás, el ritmo, la forma y la entonación, entre otros.</p>

<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un amplio recorrido a través de las etapas históricas, compositores, hechos importantes de las distintas épocas, obras musicales más relevantes, estilos y géneros e instrumentación preponderante.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades que invitan al diálogo para alcanzar metas comunes, pero en general es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones.</p>

<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales y en ocasiones también se quiere hacer un trabajo más específico de entonación o de ritmo. Además, se incluyen algunos ejercicios de creación de canciones o melodías.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo</p>

<p>en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran algunas actividades, aunque pocas, que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Pero en general, la exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del</p>

<p>cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda en el libro a través de distintas piezas. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos. Por otra parte, las mismas actividades incluyen información a modo de investigación ya realizada sobre dichas danzas.</p>

Comentario final

El libro de texto *Vivace* de la editorial *Pearson* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2006, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación –LOCE– de 2002, ya que la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006 todavía no había dado a conocer la ordenación curricular por niveles y cursos.

Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la

Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente, gracias a una línea temporal que sitúa al alumnado en cada una de las etapas y momentos históricos importantes. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y cabe destacar el carácter vivencial de las actividades planteadas, siendo el alumnado la pieza clave en el aprendizaje. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable, así como también le faltaría fomentar el uso de las TIC en educación, la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin y los trabajos de investigación. También habría que poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de

texto trabaja dicho estilo musical como un elemento óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular, tanto a nivel cognoscitivo como práctico en los apartados de danza, canto e instrumentación. Cabe destacar las ilustraciones de la portada del libro de texto y del cuaderno en las que se exhibe la *dolçaina*.

2.4.12. Siente la música

Clasificación de la actividad

La editorial *Pearson* publica el proyecto *Siente la música* en el año 2013 contando con la autoría de Fernando Argenta y Javier Atance. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano. Además, cuenta con un CD de audio que incluye todas las audiciones, canciones y melodías para resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad. También existe un cuaderno perteneciente a la misma autoría que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que se encuentran en el libro de texto *Siente la música*.

Dimensión didáctica

El proyecto *Siente la música* integra un total de seis unidades didácticas: *Música clásica s. XX (I) –música tonal–*, *Música clásica s. XX (II) –música atonal–*, *Música de cine*, *Música popular s. XX (I)*, *Música popular s. XX (II)* y *Situación actual de la música*. Cada una de éstas está ambientada en periodos históricos importantes para la música.

Cada uno de los temas trabaja conocimientos musicales, tales como música y cultura, movimiento, lenguaje musical, instrumentación y canto. Además, al final de cada unidad de programación aparece una sección de repaso y ampliación de los contenidos y saberes aprendidos y desarrollados a lo largo de cada tema.

El apartado de música y cultura está compuesto por dos páginas de introducción que contienen una explicación teórica y conceptual de la etapa que se trabaja en la unidad e incluye una tercera hoja con una danza, con la respectiva explicación y escucha de ésta. Posteriormente se presenta una curiosidad musical de ampliación de conocimientos culturales.

La sección orientada al movimiento se desarrolla a través de la audición de una danza sobre la cual los alumnos, junto con el docente la deben crear e interpretar. El libro de texto no proporciona ninguna sugerencia sobre los pasos de baile o la ejecución de ésta. Cabe mencionar que dichos bailes pertenecen y se adaptan al momento histórico que se trabaja en cada unidad de programación.

En cuanto al lenguaje musical se detallan los puntos de repetición y las texturas musicales, los tonos y semitonos, el acorde y el arpeggio, las alteraciones, el acento, la síncopa, la frase y las formas musicales. Se ha de destacar que, en la primera unidad, el apartado del lenguaje musical se introduce con un cuadro de repaso de contenidos ya aprendidos con anterioridad por el alumnado.

Por lo que respecta a la sección orientada a la instrumentación a través de la flauta dulce, se presenta con la explicación conceptual de algún aspecto musical relacionado con el instrumento, así como de la melodía que se aborda y de sus autores o compositores. También integra una explicación visual sobre las notas y sus respectivas

posiciones necesarias para la ejecución de la obra. Finalmente se expone la partitura para poderla trabajar.

En el bloque destinado a la voz se plantea un trabajo de canto en el que se incluye el texto de la canción. Al final del libro se anexa un apartado que incorpora una línea del tiempo desde el año 1914 al 2000, insertando una imagen que destaca los acontecimientos musicales más importantes, una obra representativa del periodo, así como los protagonistas –compositores y músicos– de referencia. También se muestran dos partituras de orquesta para ser trabajadas mediante la metodología Orff.

Las actividades que presenta el libro de texto son escasas, más bien se tratan de forma vivencial, ya que en general, el libro invita a interpretar y a mantener una escucha y actitud activas frente a los aprendizajes, de modo que el alumnado ejecuta. Por otro lado, la mayor parte del contenido que aparece en las secciones de música y cultura, lenguaje musical y refuerzo y ampliación es meramente teórico, por lo que se podría decir que la teoría guía la práctica.

En cuanto a la aparición de la música tradicional cabe mencionar que se aborda de forma breve el Nacionalismo donde se nombra el folclore como fuente de inspiración de los compositores de dicha corriente. Para trabajar el movimiento corporal se incorporan los bailes: *Esku danzta* –tradicional vasca– y *Pentazolis* –original de Creta– En el apartado destinado al trabajo del canto aparecen las canciones: *Bon matí* –canción del grupo folk *Al tall*–, *El soldadito* –versión *pop* de una pieza de zarzuela del grupo folk *La compañía*– y *Puff, el drac màgic* –popular estadounidense y, posteriormente, se popularizó en Cataluña–.

El libro de texto hace referencia a la música popular en los títulos de dos de sus unidades, pero los estilos y géneros musicales que se comentan son, por ejemplo, el *pop-rock*, el *jazz*, el *blues* y el *reggae*, entre otros, así como también músicos relacionados con dichos estilos. Es decir, se sugiere el término popular en el sentido de conocido y muy tratado a nivel mundial.

Otro recurso que debe ser mencionado es el material del profesor y la página *web* del proyecto en la que aparece una plataforma orientada a los docentes –con clave–. El maestro puede disponer de la guía didáctica, el CD de audio, un dominó musical, tarjetones de instrumentos musicales, tableros de juegos de mesa con dados y fichas, pósteres, un juego para el aula, *software* digital interactivo y una serie de DVD con danzas paso a paso, proyecciones de la orquesta sinfónica y capítulos del programa televisivo *El Conciertazo*. El alumno puede tener además unas pegatinas y un álbum de cromos –nociones tratadas a lo largo de las unidades–.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos e imágenes –a todo color– que se insertan hacen muy atractivo el libro de texto y se muestran como formas importantes que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se ofrece una amplia teoría y clasificación de los instrumentos y sus correspondientes familias. También se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos. Los matices de intensidad y los cambios dinámicos aparecen en algunas actividades.</p> <p>En cuanto a los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales. En las partituras de los ejercicios se pueden trabajar los signos musicales, el compás, el ritmo, las alteraciones y la forma.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas,</p>	<p>El libro ofrece un amplio recorrido a través de las etapas históricas, compositores, hechos importantes de las distintas épocas, obras musicales más relevantes, estilos y géneros e</p>

<p>valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>instrumentación preponderante.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem, aunque hay que resaltar que con el trabajo de las danzas sí que se mencionan los cambios y la evolución de la música a través de los diferentes tipos de baile.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común.</p>

<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios y el texto de la canción. Al final del cuaderno se incluyen pautas de pentagramas y pautas Orff que se pueden utilizar para la creación musical.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar Orff. Al final del cuaderno se incluyen pautas</p>

<p>en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>de pentagramas y pautas Orff que se pueden utilizar para la creación musical, ya mencionadas en las líneas anteriores.</p> <p>En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta, aunque aparecen recursos tecnológicos para facilitar la docencia al maestro. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran algunas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>

<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda en el libro a través de distintos bailes. Estas actividades incluyen la información sobre un tipo en concreto de danza y todo lo que la envuelve a modo de investigación ya realizada, así como también se integran los audios de éstas.</p>

Comentario final

El libro de texto *Siente la música* de la editorial *Pearson* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2013, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006, ya que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013 todavía no había dado a conocer la ordenación curricular por niveles y cursos.

Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las

demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada, en la que los periodos históricos importantes para la música se convierten en pilares fundamentales. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y las actividades que contiene el libro de texto son escasas, aunque cabe destacar el carácter vivencial de éstas, siendo el alumnado la pieza clave en el aprendizaje. Los discentes pueden disponer de pegatinas y un álbum de cromos, favoreciendo la motivación de los discentes. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

En cuanto a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería fomentar el uso de las TIC en educación, la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin, así como poner de manifiesto la riqueza que aportan al

patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular. La música tradicional se integra en las diferentes secciones para trabajar el canto y el movimiento corporal. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical.

2.4.13. Descubre la música

Clasificación de la actividad

La editorial *Pearson* publica el proyecto *Descubre la música* en el año 2019 contando con la autoría de Michael R. Berg y danzas de Victoria Diaque. El método únicamente se difunde en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

También existe un cuaderno perteneciente a la misma autoría que incluye una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que se presentan en el libro de texto *Descubre la música*. Además, cuenta con dos CD de audio –uno para el libro de texto y otro para el cuaderno– compuestos por todas las audiciones, canciones y melodías para resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad.

Dimensión didáctica

El proyecto *Descubre la música* integra un total de seis unidades didácticas separadas por bloques temáticos: *¿Te vienes al cine?*, *Esta película me suena –la música en el cine–*, *iSin parar de bailar!*, *iQué POPular! –el rock y el pop–*, *iConéctate!* y *Música sin fin –la música actual–*. Los contenidos que se abordan son presentados como un viaje a través del tiempo, acompañados de cuatro personajes, para que el alumnado conozca las características y costumbres musicales de cada época hasta la actualidad. Todos los temas incorporan una página inicial que contiene una breve introducción teórica y/o curiosidad musical sobre el bloque temático que se trata.

Cada una de las unidades didácticas trabaja conocimientos musicales, tales como la cultura musical, la voz, el lenguaje musical y la interpretación de una canción con instrumentos escolares diversos. Además, al final de cada tema aparecen tareas relacionadas con escuchar y aprender conocimientos sobre formas, soportes o canales, entre otros, relacionados con la materia vista en la unidad y siempre incluyendo información teórica de los diferentes aspectos. También se exponen retos musicales, repaso de contenidos o actividades TIC.

En el apartado dedicado a la cultura se introducen los instrumentos –*Waterphone, thermín, guitarra eléctrica, bajo eléctrico, micrófono, amplificador, altavoces y mesa de mezclas*– y compositores o músicos importantes relacionados con los contenidos, destacando la música hecha por algunas personalidades, los grupos, los concursos, los conciertos, las formas, los estilos o géneros musicales y detallando más la información ofrecida sobre todos estos ítems.

En el bloque destinado a la voz se plantea un trabajo de canto. Para hacerlo posible se integra el texto de las canciones sobre los cuales

aparece una serie de sugerencias de actividades de acompañamiento corporal, instrumental o vocal. Por lo que respecta al bloque del lenguaje musical se trabaja la monodia, la melodía acompañada, la polifonía, las alteraciones –sostenido, bemol y becuadro–, el tresillo, la estructura musical, los intervalos –melódico y armónico–, el acorde, la síncopa, los patrones rítmicos y la frase musical. Para llevar a cabo tal propósito se introducen dos recuadros: repasamos y aprendemos, y posteriormente se insertan actividades en las que los discentes escuchan, observan o leen ejemplos y luego los practican e interpretan.

También se incluyen melodías cortas acompañadas de la partitura pertinente y una leyenda de los instrumentos escolares necesarios para poder interpretar las diferentes piezas. La última página que sigue a la sexta unidad integra un juego semejante a la oca en el que los alumnos deben nombrar lo que aparece en las ilustraciones –hacen alusión a nociones vistas a lo largo de las unidades–. Al final del libro se anexa un apéndice que integra danzas y musicogramas –algunos referenciados en las unidades didácticas–.

Es un libro de texto que contiene mucha teoría, ya que ésta ocupa un alto porcentaje del contenido. El número de actividades es más bien escaso y en cuanto a la tipología de éstas, mayoritariamente son de lectura, observación, escucha e interpretación. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la teoría guía la práctica.

La aparición de la música tradicional se podría decir que es escasa, ya que no aparece ninguna actividad o teoría que utilice dicho estilo musical para trabajar los conceptos en el alumnado. Tampoco incluye audiciones, canciones, ritmos o melodías del folclore español ni más concretamente del valenciano.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que aparece una plataforma orientada a los docentes –con clave– donde se muestra la programación didáctica, la atención a la diversidad y los materiales complementarios. Además, el profesorado puede obtener el *software* de pizarra interactiva y un paquete de recursos constituido por pósteres, dominó y *flashcards*.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos e imágenes –a todo color– que aparecen hacen atractivo el libro de texto y se insertan como formas importantes que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.	Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos. Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas y los cambios dinámicos no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.
BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando	Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales en

<p>auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>cuanto a textura, ritmo, voces, instrumentación, acompañamientos y compositores, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un recorrido por algunos periodos históricos, hechos o hitos importantes, así como también incluye compositores, músicos, grupos, instrumentación y obras musicales más relevantes.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>Contiene diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo</p>	<p>Contiene escasas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. En general es</p>

<p>conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios y el texto de la canción. También se incluyen ejercicios de acompañamiento con percusión corporal, de entonación o de</p>

<p>los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>creación de melodías y ritmos.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto hace alusión en algunas ocasiones al uso de internet en la búsqueda de información. También incluye un rincón TIC en el que anuncia retos para hacer a través de las nuevas tecnologías y dispositivos digitales. Las TIC aparecen como recurso para tener en cuenta, aunque las actividades para trabajarlas no son recurrentes.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario</p>	<p>Se integran algunas actividades, aunque pocas, que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Pero en general, la exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del</p>

para resolver conflictos y discrepancias.	docente.
BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.	El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades o retos que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.
BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.	<p>La interpretación de determinados bailes y estilos es un trabajo que se aborda en el libro. También contiene danzas en las que se integran dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los movimientos.</p> <p>Por otra parte, las mismas actividades incluyen de forma sutil información sobre dichos bailes, pero no se presenta ningún trabajo de investigación para ser realizado por el alumnado.</p>

Comentario final

El libro de texto *Descubre la música* de la editorial *Pearson* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2019, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto desfavorable es que se publica y se difunde únicamente en castellano, por lo que

solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente, que se consigue con la realización de un viaje a través del tiempo gracias a la compañía de cuatro personajes que acrecientan la motivación por el aprendizaje. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y extensos y la tipología de actividades, aunque éstas son escasas, es muy diversa. Se debe enfatizar en aquellas actividades referentes a las TIC, así como en los diversos retos y juegos musicales. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería hacer un trabajo más exhausto sobre el uso del diálogo y del debate responsable. También se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como fomentar la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin.

La utilización del folclore musical como material escolar útil es exigua, por lo que la valoración específica del manual en torno a este género musical es más bien desfavorable. El libro de texto no trabaja dicho estilo musical para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado.

2.4.14. Pizzicato

Clasificación de la actividad

La editorial *San Pablo* publica el proyecto *Pizzicato* en el año 2015 contando con la autoría de Vicente Gil Arráez y Lamberto del Álamo Caballero. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Pizzicato* integra un total de seis unidades didácticas: *La música culta después de Beethoven*, *Conservas musicales: grabación y reproducción del sonido*, *Un arte dentro de otro arte: la música y el cine*, *Mirando el futuro y las nuevas tecnologías*, *Música tradicional en España (I): canciones y danzas* y *música tradicional en España (II): Instrumentos*.

Todas las unidades de programación incorporan en la portada cuatro preguntas iniciales para conocer lo que el alumnado sabe y conoce sobre los contenidos que se van a tratar –conocimientos previos–. Así mismo influyen sobre la motivación del alumnado, ya que ayuda a promover la curiosidad por el aprendizaje y el descubrimiento de saberes.

Los temas incluyen los apartados: lenguaje musical, audición, canción, flauta dulce y actividades de repaso de algunos de los contenidos vistos. También se integra una propuesta de investigación, así como diversas curiosidades musicales conexas a los aprendizajes de cada unidad. Todas las actividades y guías para el

aprendizaje disponen de una serie de explicaciones lógicas y fundamentadas.

La teoría musical aparece muy ilustrada, con ejemplos gráficos y pequeños ejercicios para que sea interiorizada –algunos de ellos a través de la música popular–. Los conceptos que se presentan sobre el lenguaje musical son: la negra con punto, los intervalos –tono, semitono y tipos–, el fragmento, los compases, las partes y fracciones fuertes y débiles del compás, las notas a contratiempo, las escalas –mayores y menores–, las síncopas, el tresillo de corcheas y los acordes.

En la unidad *La música culta después de Beethoven*, se trabajan compositores representativos de la música del siglo XX, como es el caso de Manuel de Falla o Joaquín Rodrigo, destacando la utilización de la música tradicional como fuente de inspiración. En la unidad *Conservas musicales: grabación y reproducción del sonido*, se introduce el trabajo de las máquinas y aparatos de reproducción y grabación sonora, así como la evolución de éstos a lo largo de la historia. En *Un arte dentro de otro arte: la música y el cine* se trata el cinematógrafo, el cine mudo y la posterior evolución hacia los diálogos y las bandas sonoras, teniendo en cuenta la importancia de la música durante todo el progreso. La unidad *Mirando al futuro: la música y las nuevas tecnologías* habla de la revolución del sonido en todos sus procesos –crear, escribir, grabar, interpretar y escuchar–, enmarcados por una nueva realidad y contexto basados en la tecnología.

El libro de texto también dedica un espacio a las audiciones, entendidas desde una perspectiva de reconocimiento y relación sonora con los conceptos y teorías vistas, así como también desde un

trabajo más minucioso y completo de exploración y estudio de la estructura de la obra, la letra de la melodía o de su instrumentación, a través de musicogramas, partituras o pequeñas actividades relacionadas con los saberes aprendidos en cada unidad.

En cuanto a las canciones para trabajar el canto que integran las unidades de programación, algunas pertenecen al género popular. Ejemplo de ello son: *Mary had a Little lamb* o *Si tú tienes muchas ganas*. Para hacer posible el cometido del canto se incluye el audio y la partitura para facilitar su aprendizaje, además de realizar pequeños juegos de acompañamiento con percusión corporal o instrumental, ejercicios de gestos, etc.

El apartado dedicado al trabajo de la flauta dulce se compone en ocasiones por canciones inspiradas en la música tradicional y popular, como es el caso de la *Danza eslava* o *Aura Lee*. En todos los temas se incluye la partitura de la obra, las posiciones de la flauta y un ejercicio para practicar las notas más complicadas o difíciles que aparecen en dicha melodía.

Pasando a detallar las unidades directamente relacionadas con el folclore musical, cabe señalar que tanto la quinta unidad, perteneciente a las canciones y danzas de la música tradicional en España, como la sexta que trata la instrumentación, se inician, además de con las pertenecientes preguntas previas, con una breve introducción teórica del panorama tradicional en España.

En la quinta unidad los conceptos iniciales que se preguntan a los discentes versan sobre la sardana, la jota, las canciones tradicionales de la provincia o comunidad autónoma e intérpretes y grupos musicales tradicionales. Por lo que respecta a la teoría inicial del

tema, ésta incide en el repertorio, la transmisión, la recopilación, el registro y la indumentaria de la música tradicional.

En la sexta unidad de programación los conceptos iniciales que se preguntan a los discentes giran alrededor de los instrumentos: gaita, bandurria y flauta-tambor. En cuanto a la teoría inicial del tema, ésta alude al modo de fabricación de los instrumentos tradicionales, y se nombran alguno de ellos, como es el caso de la *dolçaina*.

En lo referente a las canciones, en la quinta unidad se menciona la variedad lingüística existente en la música tradicional atendiendo a las diferentes lenguas que conviven en España. También se detalla el tipo de canciones relacionadas directamente con el folclore musical: *de bressol, infantils, Nadales, de ronda y romanços*.

Por lo que atañe a las danzas, el libro incide en el gran repertorio que existe, el panorama actual y las formaciones y agrupaciones de éstas. Se explica además que el compás de tres tiempos $-3/4$ y $3/8-$ es el más frecuente en la música tradicional valenciana y se expone el género del flamenco –sobre el que se basa la propuesta de investigación final de la quinta unidad–. En la sexta unidad se tratan los instrumentos de las familias de viento: gaita de mancha, *dolçaina*, *txistu* y *flabiol*; cuerda: rabel, timple, bandurria y guitarra, y percusión: pandero/pandereta, castañuelas, *chicotén* y caña rociera.

Las audiciones que se integran en estas dos unidades son *El crisol* –Extremadura– y *Berlina herreña* –El Hierro, Canarias–. En la quinta unidad el baile se presenta de forma pormenorizada en cuanto a la teoría, compases, estructura, organización, explicación de los pasos de baile, acciones extramusicales, partitura, etc. Finaliza con la puesta en práctica por parte del alumnado. En la sexta unidad se hace una pequeña explicación histórica del folclore musical canario y

se presentan las canciones y las danzas más representativas del territorio, así como de los instrumentos y agrupaciones utilizados para sus interpretaciones.

Las canciones populares y tradicionales de las unidades quinta y sexta mediante las cuales se trabaja el canto son *Rianxeira* y *Vamos a contar mentiras*. Por otra parte, la melodía popular para interpretarse con el instrumento escolar de la flauta dulce que aparece en la quinta unidad es *El vito*.

En cuanto a las curiosidades musicales finales del quinto tema abarca lo relacionado con las *Nadales*, los bailes específicos de diversas comunidades autónomas españolas y la indumentaria característica – los vestidos regionales–. Cabe destacar la intención de la editorial por explicarlo desde una visión etnomusicológica, es decir, aportando información relevante más allá de la meramente musical y atendiendo a las culturas, lenguas, formas de pensar, actuar y vivir de los diversos pueblos, etc.

La propuesta de investigación de la sexta unidad versa sobre grupos españoles de música tradicional y las curiosidades musicales de esta misma unidad de programación narran la importancia de los objetos y utensilios cotidianos para ser usados como instrumentos tradicionales. También se dan a conocer algunos de los museos existentes sobre la instrumentación tradicional.

Cabe señalar que fuera de los temas, la editorial anexa, además de una página de pentagramas, la letra de dos canciones populares valencianas: *Serra de Mariola* y *La bella Miralda*. Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que se explica de forma muy detallada todo el desarrollo curricular. En ella se pueden encontrar diversos recursos dependiendo del nivel

educativo, juegos, audiciones, las canciones para trabajar el canto –la base instrumental y la versión cantada–, las de flauta dulce y las melodías para los pequeños juegos de reconocimiento.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Las imágenes y dibujos –a todo color– que aparecen contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i>, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos que pertenecen mayoritariamente al género tradicional. A través de ellos se trabajan sus correspondientes familias.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas y los cambios dinámicos no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales en cuanto a ritmo, estructura, forma, compás, compositores y</p>

<p>cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>acompañamientos, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un recorrido por algunos periodos históricos, hechos o hitos importantes, así como también incluye compositores, inventos, músicos, instrumentación y obras musicales más relevantes.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem. Aunque hay que mencionar que explican los cambios y la evolución de la música a través de los diferentes inventos y avances sociales.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>El libro plantea recurrentemente actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales,</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al debate, a la exposición</p>

<p>deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>de saberes o al diálogo. Es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción y la partitura.</p>

<p>partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>También se incluyen ejercicios de acompañamiento con percusión escolar, percusión corporal o usando gestos.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar. En cuanto a la construcción de instrumentos, en la unidad de música tradicional menciona el uso de objetos cotidianos como instrumentación válida. Este recurso se puede utilizar para trabajarlo, aunque está a modo teórico y no se incluye expresamente como actividad a realizar. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto hace alusión al uso de internet en la búsqueda de información. Además, se trabaja con profundidad la evolución tecnológica de la grabación y reproducción sonora, así como la revolución tecnológica del sonido como es el caso del MIDI, la música en internet, los editores de partituras, los secuenciadores y los editores de sonido. También trata el tema de la piratería musical y el efecto de la globalización. Las TIC aparecen como recurso para tener muy en cuenta.</p>

<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas propuestas de investigación que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>En la sección de las audiciones aparecen danzas y bailes que el docente puede utilizar para trabajar el movimiento.</p> <p>Por otra parte, se incluye una extensa teoría sobre determinados tipos de baile, pero solo se presenta una propuesta de investigación que versa sobre el flamenco.</p>

Comentario final

El libro de texto *Pizzicato* de la editorial *San Pablo* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2015, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente, y cada una de las unidades de programación incorpora una página inicial de introducción para saber los conocimientos previos que posee el alumnado, despertando, de esta manera, interés por el aprendizaje y el descubrimiento de saberes.

Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades es diversa. Hay que destacar que la información se presenta de forma muy gráfica e ilustrada, ya que ayuda al alumnado a asimilar mejor los conocimientos que se tratan. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería

promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable. También habría que poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como fomentar la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es muy positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y muy recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios, relacionados con las melodías trabajadas en los apartados de canto, instrumentación y audición. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical, destacando las dos unidades que presentan única y exclusivamente el estilo tradicional. Cabe destacar el trabajo que se hace más concretamente de la música tradicional valenciana, así como las tareas que se desarrollan en torno a ésta. Otro aspecto favorable para tener en cuenta es la visión etnomusicológica que se presenta en el tratamiento de la música popular.

2.4.15. Música

Clasificación de la actividad

La editorial *Santillana* publica el proyecto *Música* en el año 2012 contando con la autoría del Departamento de Ediciones Educativas del Grupo Promotor/Santillana Educación S.L., bajo la Dirección editorial de Teresa Grence y Pere Macià. El libro de texto se difunde

tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano. Además, cuenta con un CD de audio que incluye todas las audiciones, canciones y melodías para resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad.

También existe un cuaderno perteneciente a la misma autoría que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que aparecen en el libro de texto *Música*. Éste cuenta con un apéndice de pentagramas con el que el alumnado puede practicar la escritura musical.

Dimensión didáctica

El proyecto *Música* se secuencia y ordena por trimestres y sesiones. A cada uno le corresponden ocho. Primer trimestre: *Espacios para la música, El calderón, ¡Plink, plank, plunk!, Repeat, please, Los instrumentos electrófonos, Música de África y América, Música en la Edad Media y Pequeña serenata nocturna*; segundo trimestre: *Cómo nace una canción, El cuarteto, La banda, Autumn leaves, América, Música en Asia y Oceanía, Música en la Edad Moderna y El otoño de Vivaldi*, y tercer trimestre: *Música y otras artes, Tres, sis, nou, Tema con variaciones, Guía de orquesta para jóvenes, Un mundo que baila, Música de Europa, Música en la Edad Contemporánea y Danza macabra*.

Al final de cada trimestre se incluye un apartado de repaso a través de actividades de escucha activa, interpretación y creación basadas en la reflexión y el diálogo. La teoría vista a lo largo de las sesiones de cada trimestre se trabaja por medio de la práctica, sobre la que se plantean preguntas guiadas. El libro de texto también ofrece diversas propuestas musicales.

Durante las sesiones se desarrollan los aspectos musicales: espacios de representación de la música a lo largo de la historia, las cualidades del sonido, las figuras musicales y los silencios, los signos de prolongación del sonido –el calderón–, el punto y la ligadura, la forma musical –y tema con variaciones–, partes de una obra musical –introducción, puente y coda–, los signos de repetición en partituras, las escalas diatónicas y pentatónicas, los instrumentos electrófonos, representación no convencional de la música y sus elementos, las familias de instrumentos, músicas, danzas e instrumentos del mundo, la distancia entre las notas –intervalos y tonos–, las alteraciones –el sostenido–, las fases y profesionales que intervienen en la creación de una canción, la música y la publicidad, el aparato fonador y auditivo, los tipos de voces, los tipos de bandas de música, la síncopa, la improvisación, el teatro musical, las alteraciones –sostenido, bemol y becuadro–, la relación de la música con otras artes –pintura, escultura, arquitectura y literatura–, formas de acompañar una melodía –con ritmos, con una melodía paralela, con acordes–, la orquesta –historia, tipos y distribución de las secciones–, la crítica musical, la música descriptiva y compositores.

Todo ello se trabaja recurriendo a cómics, narraciones, lectura de partituras, dramatizaciones, musicogramas, danzas, cantos, instrumentación, etc. Al final del libro se anexa un apéndice que integra un método de flauta en el que se incluyen canciones con partituras, acompañamientos con otros instrumentos de percusión y orientaciones o sugerencias conceptuales de aspectos del lenguaje musical o de posiciones de la flauta dulce.

Es un material rico en cuanto a la tipología de las actividades, invitando siempre al alumnado a participar de forma activa y experimental mediante la creación e interpretación. Las propuestas

prácticas permiten al discente sentirse como la pieza clave en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La teoría y la práctica se presentan de forma simultánea, aunque por el orden de aparición se podría decir que es la teoría la que guía la práctica.

La presencia de la música tradicional en el libro de texto es recurrente, tanto la propia de otros países o culturas como la autóctona española. En el transcurso de las sesiones van apareciendo conceptos relacionados con dicho estilo musical y algunas actividades se desarrollan a partir de piezas de música tradicional. Cabe destacar la intención de la editorial por explicarlo desde una visión etnomusicológica, es decir, aportando información relevante más allá de la meramente musical, atendiendo a las culturas, lenguas, formas de pensar, actuar y vivir de los diversos pueblos, etc.

En las secciones donde se trata la música de África, América, Asia y Oceanía se hace una explicación teórica remarcando las principales características de la música tradicional, así como se destacan los instrumentos *djembé* y la *zurna* en el caso de África, el banjo y la quena en el de América, el *erhu*, el *koto* y el sitar en Asia y la percusión corporal, instrumentos sencillos y el *didjeridú* en Oceanía.

Por lo que respecta a Europa se estudia la música celta, con la gaita como instrumento representativo, la música *klezmer* nacida en el este del continente, el fado como canto de Portugal y la guitarra portuguesa como instrumento, y el flamenco como fusión de tradiciones musicales –musulmanas, judías, cristianas y gitanas–, incluyendo el cajón y otras formas de acompañarlo rítmicamente, así como también se mencionan algunas variantes del estilo.

La melodía que aparece en el apartado de África y América es *I come a zimba, zimba, zaya* –tradicional zulú–. En el caso de Asia y Oceanía

es *Sakura* –tradicional japonesa–, o la construcción de un instrumento musical sencillo relacionado con el folclore musical de Oceanía. En Europa se trabaja *Quan el pare no té pa* –popular catalana–. También se integran otras melodías, como por ejemplo *Al carrer més alt* –tradicional infantil catalana de corro– y *Tres, sis, nou* –tradicional catalana–.

En cuanto a la música de la Edad Media nombra a los trovadores y juglares, que son los equivalentes a las personas que narraban los romances de la música tradicional valenciana, así como aparecen los instrumentos: laúd y *tamborí*, actualmente integrados también en el folclore musical. En el apartado de la Edad Contemporánea se menciona el Nacionalismo musical como aquella corriente de recuperación de lo popular de cada país. También se habla de música popular del siglo XX, pero como aquella conocida a nivel mundial.

En el repaso del primer trimestre aparece la canción *O Árbol Santo* –canción de Navidad alemana y, posteriormente popularizada en Cataluña–. En otra de las sesiones del segundo trimestre se trata la improvisación como recurso frecuente en los estilos que se transmiten a través de la oralidad. Por lo que respecta a la sección de la flauta dulce se incluye *La cucaracha* –popular mexicana–.

En cada uno de los apartados, ejercicios y actividades que se plantean, se integran audios relacionados con piezas de la música tradicional. En general, los ejemplos sonoros son muy frecuentes y recurrentes a lo largo del libro de texto y éstos se pueden consultar en el CD que contiene la edición.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos e imágenes –a todo color– que

aparecen hacen muy atractivo el libro de texto y se muestran como formas imprescindibles que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i>, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos y su correspondiente clasificación por familias. También se les otorga mucha importancia a los instrumentos étnicos. En cuanto a los elementos dinámicos se integran en diversas partituras.</p> <p>Los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales en cuanto a cualidades, signos musicales, acompañamientos, ritmo, estructura y forma, entre otros.</p>

<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un recorrido por algunos periodos históricos, compositores, obras, agrupaciones, hechos o hitos importantes, así como también lo hace a través de la música étnica por continentes.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem. Aunque hay que mencionar que integra una actividad de repaso a nivel histórico que el docente puede utilizar para hacer el trabajo de reflexión y análisis.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>El libro plantea recurrentemente actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y</p>	<p>Aunque contiene algunas actividades que invitan al debate, a la exposición de saberes o al diálogo, es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

<p>exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción y la partitura. También se incluyen ejercicios de acompañamiento con percusión escolar, percusión corporal o usando gestos.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar</p>

<p>repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar. Por otro lado, el libro de texto incluye en sus actividades la construcción de instrumentos a través de una serie de pautas y premisas a seguir, anexando también ilustraciones para obtener ejemplos visuales que actúan como guía.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. Aunque incluye actividades de investigación, no aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y</p>

<p>metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la evaluación de éstas en torno a un producto final.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de determinados bailes es un trabajo que se aborda en el libro. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos. También se trabajan otros elementos musicales como la forma, la estructura o ejercicios de acompañamiento con percusión corporal.</p> <p>Por otra parte, se proponen algunas actividades de investigación de danzas y bailes, así como de creación de coreografías.</p>

Comentario final

El libro de texto *Música* de la editorial *Santillana* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2012, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde

tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente. Los conceptos musicales que se trabajan son muy amplios y extensos. En lo referente a la tipología de actividades es muy diversa y es conveniente mencionar que las propuestas prácticas permiten a los discentes sentirse como la pieza clave en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por otro lado, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable, así como fomentar el uso de las TIC en educación.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es muy positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental,

óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se presenta a través de los diversos continentes, haciendo patente la diversidad cultural y étnica. Se incluyen diferentes actividades y ejercicios, así como también aparecen conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Otro aspecto favorable para tener en cuenta es la visión etnomusicológica y el uso de ejemplos sonoros que se presentan en el tratamiento de la música popular.

2.4.16. Acordes

Clasificación de la actividad

La editorial *Santillana* publica el proyecto *Acordes* en el año 2018 contando con la autoría del Departamento de Ediciones Educativas del Grupo Promotor/Santillana Educación S.L., bajo la Dirección editorial de Teresa Grence y Pere Macià. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Además, cuenta con un bloc anexo de pentagramas con el que el alumnado puede practicar la escritura musical. También existe un cuaderno del año 2019 según el Depósito Legal, perteneciente a la misma autoría que presenta una serie de actividades para repasar, reforzar e interiorizar los aprendizajes teóricos que se presentan en el libro de texto *Acordes*.

Dimensión didáctica

El proyecto *Acordes* se secuencia y ordena por trimestres y sesiones, ligadas al ciclo vital del ser humano. A cada uno le corresponden ocho. Primer trimestre: *Un equipo muy musical, La tardor, ¡Plink, plank, plunk!, ¿Te gusta el pop?, ¿Varías o contrastas?, Guillermo Tell, Uno, dos... ¡Síncopa! y ¡Let it snow!*; segundo trimestre: *Hablamos del blues, We are the world, La vida es un carnaval, ¡Música, maestro!, El rap del tresillo, Música electrónica, Canon de la paz y Música tradicional*, y tercer trimestre: *Vivir del arte, Aires clásicos, Músicas de Europa, Día de fiesta, ¡En danza!, Marianne, Mayores y menores y La próxima estación.*

Al final de cada trimestre se incluyen los apartados *Recordamos* y *Ya lo sabemos*. El primero de ellos contiene juegos de preguntas para revisar de forma lúdica los aprendizajes que el alumno ha ido trabajando en cada una de las sesiones, y el segundo apartado permite al discente hacer una autoevaluación de las nociones musicales aprendidas a través de unas actividades de tipología diversa.

En cuanto al libro de texto en general, la primera sesión de cada trimestre empieza con una narración para escuchar con el alumnado, y el resto de las sesiones empiezan con una propuesta musical como, por ejemplo: musicogramas, interpretación de danzas o cantos, instrumentación, etc. Al final del libro se anexa un apéndice que integra un método de flauta que incluye canciones a través de partituras, ejercicios prácticos individuales o grupales para mejorar la interpretación, acompañamientos con otros instrumentos de percusión y orientaciones o sugerencias conceptuales de aspectos del lenguaje musical o de posiciones de la flauta dulce.

Los contenidos referentes al lenguaje musical son los siguientes: funciones de la música, el bemol y el becuadro, introducción, puente y coda, la música *pop*, recursos compositivos –repetición, variación y contraste–, la sección de percusión en la orquesta, la síncopa, *Da Capo* y *Da Capo al Fine*, la radio, el *podcast* y el *blues*, la nota Mi agudo en el pentagrama, la danza en el mundo, el tema con variaciones, el tresillo y la cultura *hip-hop*, los instrumentos electrófonos y el sintetizador, los acordes, música y agrupaciones instrumentales tradicionales, los derechos de autor, géneros clásicos –concierto, sinfonía y sonata–, el cajón y la gaita, el compás 6/8, la danza contemporánea, editores de audio, escalas mayores y menores y, finalmente, se hace un repaso de los elementos del lenguaje musical más importantes.

El libro de texto aborda un amplio repertorio de audiciones de escucha activa, cantos, danzas, instrumentaciones y musicogramas. Es un material rico en cuanto a la tipología de las actividades, invitando siempre al alumnado a participar de forma activa y experimental a través de la creación e interpretación. Las propuestas prácticas permiten a los discentes sentirse como la pieza clave en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En cada una de las sesiones aparece un recuadro teórico en el que se incluyen las nociones trabajadas. En resumen y desde una perspectiva centrada en el alumnado: la práctica guía la teoría.

La aparición de la música tradicional en el libro de texto es recurrente, ya que se van introduciendo conceptos relacionados con dicho estilo musical y algunas actividades se desarrollan a partir de piezas de música tradicional. Cabe destacar la intención de la editorial por explicarlo desde una visión etnomusicológica, es decir, aportando información relevante más allá de la meramente musical, atendiendo

a las culturas, lenguas, formas de pensar, actuar y vivir de los diversos pueblos, etc.

Se presentan melodías propias de otros países o culturas, así como también autóctonas españolas y catalanas, aunque hay que destacar que ninguna es puramente valenciana. Éstas son: *Ninna nanna, ninna oh* –canción de cuna italiana–, *Kokoleoko* –popular africana: Liberia–, *Los sirgadores del Volga* –popular rusa–, *Tia, ia, o* –popular tirolesa–, *La calma de la mar* –habanera popular catalana–, *Marianne* –popular de Trinidad y Tobago– y *Frère Jacques* –popular francesa–. En el apartado del método de flauta se encuentran: *A la plaza* –popular alemana–, *O alele* –popular del Congo–, *Los chimichimitos* –popular de Venezuela– y *Els tres tambors* y *Escarabat bum, bum* –populares catalanas–.

Además, el libro de texto plantea unas sesiones destinadas exclusivamente a la música tradicional –más enmarcada en la comunidad autónoma de Cataluña–, donde se hace una explicación de las principales características de este género musical, la instrumentación y las festividades en las que más suele aparecer. También se hace un recorrido a través de las diferentes agrupaciones informando de los detalles más relevantes de cada una de éstas. Se integran: cobla de *ministrers*, *rondalla*, *grup de grallers*, la banda y la cobla.

En el mismo apartado se incluye una actividad de investigación en la que se muestra un ejemplo sobre el *Ball de gitanes*, y los discentes deben abordar otro de la misma manera, incluyendo el nombre, dónde y cuándo se baila, los instrumentos y los elementos característicos. En el resumen teórico se vuelven a nombrar algunos instrumentos representativos: la *gralla*, el *acordió diatònic*, el *flabiol*

junto con el *tamborí*, y el *sac de gemecs*. En el apartado *Ya lo sabemos* del segundo trimestre se plantea una actividad de análisis de una partitura/melodía de la música tradicional –*La cançó del lladre*, tradicional catalana–. También se presenta un trabajo rítmico a través de la audición de la *Contradansa dels Gegants de la ciutat* –tradicional catalana–.

Otras sesiones están orientadas a trabajar las músicas de Europa, que incluyen la música celta, la música *klezmer* –este de Europa–, el fado –Portugal– y el flamenco –Andalucía–. Se incorporan actividades sobre obras inspiradas en canciones populares y tradicionales, como la *Sinfonía N.º 1 Asturiana* de *Impresión sinfónica* de María Teresa Prieto, inspirada en melodías asturianas, o *Concierto etrusco para piano y orquesta de cámara*, con influencias de la música británica y americana. También se integran ejercicios rítmicos, actividades y conceptos teóricos sobre el cajón, la gaita y otros aspectos de la música tradicional.

Por otra parte, se desarrolla el *jazz* como estilo creado a partir de elementos de la música tradicional africana y occidental, remarcando la improvisación como importante, así como el *blues*, cantado para hacer más amenas las grandes y duras jornadas de trabajo campestre de los esclavos africanos. La canción de cuna aparece como ejemplo en el juego de preguntas de la sección *Recordamos* del primer trimestre.

En cada uno de los apartados, ejercicios y actividades se incluyen audios sobre piezas de la música tradicional u obras que se inspiran en ella. Los ejemplos sonoros y audiovisuales son muy frecuentes en el libro de texto y éstos se pueden consultar en la página *web* de la editorial, accesibles y descargables para el alumnado. En cuanto al

material del profesor incluye la guía didáctica y sugerencias pedagógicas, partituras, fotocopiables trimestrales –evaluación, refuerzo y ampliación–, proyectos de Navidad y final de curso, solucionario del libro y de las evaluaciones, información sobre música y neurociencia, inteligencias múltiples y educación emocional, un *pendrive* con contenido multimedia, el libro en formato digital y seis láminas de etapa.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos e imágenes –a todo color– que se insertan, hacen muy atractivo el libro de texto y se muestran como formas imprescindibles que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.	Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos y su correspondiente clasificación por familias. También se les otorga mucha importancia a los instrumentos étnicos. En cuanto a los elementos dinámicos se integran en algunas de las partituras que contiene el libro. Los efectos perniciosos de las agresiones

	<p>acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales en cuanto a armonía, signos musicales, ritmo, estructura, acompañamientos y forma, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>No se hace un recorrido estrictamente histórico, sino que el libro ofrece una visión panorámica de algunos estilos de música detallando sus características principales. También se integran compositores, músicos, otras personalidades relacionadas, obras o hitos importantes que han acontecido a lo largo del tiempo.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes</p>	<p>El libro plantea diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro</p>

<p>medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades o juegos en los que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción y la partitura. También se incluyen ejercicios de análisis de aspectos musicales, de acompañamiento, entre otros. Además, se trabaja la creación de canciones.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar. También se fomenta la creación de melodías y ritmos. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto hace alusión en algunas ocasiones al uso de internet en la búsqueda de información, así como también menciona recursos digitales de grabación y registro de audios, por ejemplo, los <i>podcasts</i>, los elementos característicos de la radio, el <i>software</i> libre <i>Audacity</i> como editor de audio. Las TIC aparecen como recurso para tener</p>

	muy en cuenta.
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran algunas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades o juegos que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de determinados bailes o danzas es un trabajo que se aborda en el libro. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de los bailes y las danzas, normalmente acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos. También se trabajan otros elementos musicales como la estructura y en ocasiones</p>

	<p>aparecen ejercicios de acompañamiento rítmico.</p> <p>Por otra parte, se proponen algunas actividades de investigación de danzas y bailes, destacando los ejercicios de análisis en torno a danzas de la música tradicional, además de la información sobre éstas que ya proporciona el libro. También se incluyen ejercicios de creación de coreografías.</p>
--	---

Comentario final

El libro de texto *Acordes* de la editorial *Santillana* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2018, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente con el ciclo vital del ser humano. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y la tipología de actividades muy rica y diversa. Cabe destacar que es un libro basado principalmente en propuestas prácticas que permiten a los discentes sentirse como la pieza clave en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Por otra parte,

se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, cabe decir que, aunque es un libro de texto bastante ajustado a los contenidos y saberes que marca la LOMCE, se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como fomentar la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es muy positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades de investigación y ejercicios que se proponen para trabajar las músicas étnicas de Europa. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Es necesario mencionar la inclusión de diferentes ejemplos sonoros que aparecen indexados en el libro de texto.

2.4.17. Música cuaderno de actividades

Clasificación de la actividad

La editorial *Tàndem* publica el proyecto *Música cuaderno de actividades* en el año 2011 contando con la autoría de Toñi Chicote y

Míriam Taberner. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Música cuaderno de actividades* integra un total de nueve unidades didácticas. Éstas no tienen asignado un nombre en concreto y se dividen en tres bloques, respetando las evaluaciones escolares. Las unidades incluyen los apartados de interpretación y creación musical y escucha.

Cada una de las unidades de programación se inicia con una canción, que incorpora el texto y la partitura de ésta. A continuación, se presenta un trabajo de análisis de la canción en torno a diferentes aspectos musicales. Para hacerlo posible se llevan a cabo actividades muy concretas y específicas.

En cuanto a los conocimientos relacionados con el lenguaje musical, se desarrollan: acordes tonales de Do mayor, corchea con puntillo y semicorchea, alteraciones, compás de 3/8 y acordes de Do mayor, intervalos de 2ª y 3ª, escala menor, escala de La menor, nota a contratiempo y síncopa, escala mayor, armadura, finales conclusivos y suspensivos, tonalidad de Sol mayor, dos semicorcheas, acordes tonales de Sol mayor, tonalidad de Fa mayor, acordes tonales de Fa mayor.

El apartado destinado a la interpretación en grupo está compuesto por una partitura completa de una canción sobre la cual se plantea un ejercicio de acompañamiento rítmico a través de instrumentos escolares de percusión y la flauta dulce. Para tal propósito aparece también una serie de orientaciones y sugerencias, así como las

posiciones de la flauta dulce ilustradas para la correcta y óptima interpretación de la pieza musical.

El último apartado de los temas se relaciona con los periodos históricos importantes para la música. Se presentan las características generales y musicales, las corrientes del pensamiento imperantes, las formas musicales, los instrumentos y los compositores más relevantes de cada etapa. Éstas son: el Renacimiento, el Barroco, el Clasicismo, el Romanticismo, el Nacionalismo, el Impresionismo y la música del siglo XX –el *jazz* y el *rock*–.

Al final de cada bloque de unidades (III, VI y IX), se inserta el recurso del musicograma para que los discentes interactúen de forma activa. A él le precede una sección que contiene información de la obra musical, de su compositor y otros saberes relacionados. Seguidamente se dedica un espacio a una evaluación de las tres unidades vistas recurriendo a una batería de preguntas concretas, también se integra una autoevaluación en la que los discentes deben completar una tabla según lo hayan conseguido o no. Finalmente se incluye un apartado con actividades más lúdicas y alternativas en forma de talleres como danzas, actividades de cortar, clasificar y pegar, de investigación y lógica y pasatiempos musicales.

La tipología de las actividades es muy diversa y las hay de realización individual y autónoma como de grupales y colaborativas. En general, las actividades responden a los conceptos musicales vistos, por lo que se puede decir que la teoría guía la práctica. Aunque cabe señalar que, en algunos apartados, como es el del canto, primeramente, se trabaja la pieza a nivel coral y después se incorporan los ejercicios para analizar la canción.

La música tradicional está presente en el libro de texto y algunas actividades y nociones musicales se trabajan gracias a dicho estilo musical. En el periodo histórico del Renacimiento se mencionan los cancioneros como recopilaciones de poesías y textos que tratan temas diversos –históricos, amorosos, religiosos, burlescos, etc.–. Éstos son importantes también para el folclore musical. En cuanto a instrumentos relacionados con la música tradicional aparecen el *sacabutx* y la *gralla*, que forman parte del folclore musical de Cataluña.

Por otra parte, se trata el Nacionalismo como un periodo de amor a la patria que se refleja en todas las disciplinas artísticas con los elementos propios de cada país o región. Así mismo, la música se inspira en melodías populares y folclóricas para buscar nuevas creaciones ingeniosas. Las formas musicales que se relacionan con esta etapa son básicamente las mismas que en el Romanticismo, pero añadiéndole calificativos de los países de origen, como, por ejemplo: danzas españolas o rapsodias húngaras. En cuanto a compositores se ofrece un abanico amplio ordenado por países –Hungría, Rusia, Noruega, Finlandia, Checoslovaquia, Francia y España–.

Aparecen algunas canciones relacionadas con el folclore musical en el trascurso de los temas, como, por ejemplo: *Los gallos* –popular aragonesa–, *iAle, pun!* y *Los peces en el río* –populares andaluzas–, *Tres hojitas madre* –popular de Castilla–, *Ambo, ató* –popular de Navarra–, *El papa de la Pepa* –popular catalana–, *L'inverno l'è passato* –popular italiana–, *Lorenzo y Catalina* –popular asturiana– y *El tio Pep* –popular valenciana–.

Al final del libro, en el interior de la contraportada se muestra una imagen que alude a un CD en el que invita al propietario del libro a

navegar por la *web* del proyecto para poder descargar las canciones y las actividades a las que hace referencia el libro de texto. Con la fusión de la editorial *Tàndem y Bromera*, la *página web* que se referencia deja de estar operativa para este proyecto. En la actualidad incluye materiales más recientes, pero contactando con la casa editora, ésta facilita los del libro *Música cuaderno de actividades*.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Las imágenes y dibujos –a todo color– que contiene hacen atractivo el libro de texto y se insertan como formas que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i> , valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.	Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos según épocas históricas y sus correspondientes clasificaciones por familias. En cuanto a los elementos dinámicos y los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.
BL1.2 Analizar la organización de obras	Las actividades conducen al análisis de

<p>musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>piezas o fragmentos musicales en cuanto a estructura, armonía, alteraciones, distintos signos musicales, ritmo y acompañamientos, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un recorrido por la historia de la música y se incluye información sobre las características generales de la época, singularidades de la música, formas musicales e instrumentos más utilizados, así como compositores importantes de diversas escuelas.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente. Aunque hay que destacar que sí contiene alguna actividad de encuesta a familiares para conocer información.</p>

<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción y la partitura. También se incluyen ejercicios de análisis de aspectos musicales, normalmente relacionados con conceptos de armonía.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea,</p>	<p>Se integran actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el</p>

<p>haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda en el libro. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de las danzas y están acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos. Por otra parte, no se incluye ningún trabajo de investigación sobre las danzas. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

Comentario final

El libro de texto *Música cuaderno de actividades* de la editorial *Tàndem* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2011, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica. Los conceptos musicales que se trabajan son bastante amplios y la tipología de actividades muy diversa. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen. También le faltaría fomentar el uso de las

TIC en educación, la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin y los trabajos de investigación.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular. La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios que se proponen a través de diversas canciones y melodías. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical.

2.4.18. Preludio

Clasificación de la actividad

La editorial *Tàndem* publica el proyecto *Preludio* en el año 2015 contando con la autoría de Toñi Chicote, Ana Rodrigo y Míriam Taberner. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *Preludio* integra un total de diez unidades didácticas. Éstas no tienen asignado un nombre en concreto y se dividen en tres bloques, respetando las evaluaciones escolares. En las primeras dos páginas aparecen unos dibujos y unos textos con carácter simpático que invitan a los discentes a disfrutar del nuevo curso y de los conceptos que se plantean. También se muestra la tipología de las actividades para trabajar el lenguaje musical, la cultura musical, la

danza, la flauta, la instrumentación y la audición. Éstas aparecen señaladas con unos iconos a lo largo del libro.

Cada una de las unidades de programación se inicia con una canción, que incorpora el texto y la partitura de ésta. A continuación, se presenta un trabajo lúdico de la melodía a través de distintas formas, como, por ejemplo: instrumentación con flauta dulce y percusión, movimiento y danza, transcripción musical y análisis de la canción en torno a diferentes aspectos musicales. Para tal propósito aparece también una serie de orientaciones y sugerencias, así como diversas ilustraciones –posiciones de la flauta dulce, pasos de baile, acompañamiento rítmico, partituras completas, etc.– para la correcta y óptima interpretación de la pieza musical.

En cuanto a los conocimientos relacionados con el lenguaje musical, se desarrollan: alteraciones –propias y accidentales–, modo menor y La menor harmónica, escala de Sol mayor y acordes tonales y escala de Fa mayor y acordes tonales. En las unidades didácticas se presentan los periodos históricos importantes para la música, destacando las características generales y musicales, las corrientes del pensamiento imperantes, las formas musicales, los instrumentos y los compositores más relevantes de cada etapa. Éstas son: la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco, el Clasicismo, el Romanticismo, el Impresionismo, el Nacionalismo y la música del siglo XX –el *jazz*, el *rock* y el *pop*–.

Al final de algunas unidades de programación (III, VI y VII), se inserta el recurso del musicograma para que los discentes interactúen de forma activa. A él le precede una sección que contiene información de la que se puede extraer el periodo histórico en el que se creó la obra musical. Después de cada bloque trimestral se dedica un espacio

para repasar las unidades vistas hasta el momento recurriendo a una batería de preguntas concretas.

La tipología de las actividades es diversa, las hay grupales y colaborativas, aunque mayoritariamente son de realización individual y autónoma. En general, las actividades responden a los conceptos musicales vistos, por lo que se puede decir que la teoría guía la práctica. Del mismo modo cabe señalar que, en algunos apartados, como es el del canto, primeramente, se presenta la pieza a nivel coral y después se incorporan los ejercicios para analizar y trabajar la canción.

La música tradicional está presente en el libro de texto y algunas actividades y nociones musicales se trabajan gracias a dicho estilo musical. En el periodo histórico de la Edad Media se introducen los trovadores y juglares como los transmisores de la música profana, las canciones que explican acontecimientos, amores y aportan diversión a través de la lengua popular. También se recalca la aparición del laúd y las castañuelas, instrumentos utilizados en la música tradicional.

En el Renacimiento se mencionan los cancioneros como recopilaciones de textos que tratan temas diversos –históricos, amorosos, religiosos, burlescos, etc.–. Éstos son importantes también para el folclore musical. El Romanticismo lo enmarca como una época en la que la música llega también al pueblo y no se queda solamente en los ambientes cortesanos. Además, surgen nuevas formas libres de composición en las que se expresan los estados de ánimo y los sentimientos. Éste es el periodo previo al Nacionalismo.

Por lo que respecta al Nacionalismo, se da a conocer como la época en la que surge el deseo por resaltar la música propia de cada país,

exaltando los sentimientos y el espíritu nacional patriótico. Así mismo, la música se inspira en melodías populares y folclóricas para buscar nuevas creaciones ingeniosas. Las formas musicales que se relacionan con esta etapa son básicamente las mismas que en el Romanticismo, pero añadiéndole calificativos de los países de origen, como, por ejemplo: danza eslava, la polonesa, danza gitana, etc. En cuanto a compositores, se destaca a los precursores de esta corriente: Liszt con las rapsodias húngaras y Chopin con las polonesas. Además, también se detallan las escuelas de Rusia y España, así como a los compositores más importantes de ellas y de otras a nivel mundial.

Se presenta el *jazz* como el estilo musical desarrollado por los esclavos negros africanos en los que el canto tenía un componente social, de ánimo, entretenimiento o religioso, entre otros. Cabe destacar la importancia que adquiere la improvisación, donde el músico es el mismo compositor. Ésta es una característica muy similar a la de la música tradicional valenciana. Se hace referencia a la música *pop* como aquella popular en el sentido de conocida, aunque el libro incluye como característica que tiene melodías y ritmos folclóricos.

Aparecen algunas canciones relacionadas con el folclore musical en el trascurso de los temas, como, por ejemplo: *¡Ay, linda amiga!* –tradicional de Santander–, *Si s'adorm la meua filla* –popular valenciana–, *Caterina* –popular de Francia–, *Aliki mini assalam* –popular de Marruecos–, *Al lado de mi cabaña* –popular leonesa–, *Ya se murió el burro* y *El molino* –canciones populares infantiles–, *Fum, fum, fum* –popular catalana–, *Jungle bells* –popular americana–, *Las mañanitas* –popular mexicana–, *Kalinka* –popular rusa–, *Kokoleokó* –popular de Liberia–, *Burlesca* –melodía popular–, *A la voreta del mar*

–popular valenciana–, *L'inverno l'è passato* –popular italiana–, *Olé riberiña* –popular asturiana–, *L'hereu riera* –popular catalana–, *Maavrech* –popular rusa– y *Madre, mi carbonero* –canción popular–.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto que incorpora una plataforma orientada a los docentes –con clave– donde se incluye la guía de recursos pedagógicos y la programación didáctica. Otro aspecto para tener en cuenta es que al final del libro, en el interior de la contraportada, se muestra una imagen que alude a un CD en el que invita al propietario del libro a navegar por la *web* del proyecto, para poder descargar las canciones a las que hace referencia el libro de texto, pero no es posible hacerlo de forma tan simple. En este sentido, el discente o el propietario del libro, dispone de un código para acceder a la aplicación de éste en formato digital. En esta plataforma se hayan actividades, audiciones, musicogramas animados, vídeos con karaoke, visores con lectores de notas, juegos interactivos, metrónomos y pentagramas digitales. Es decir, todo un rico y útil material sobre los contenidos abordados en el libro de texto que posibilitan la realización de las actividades.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos –a todo color– que contiene hacen atractivo el libro de texto y se insertan como formas que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos según las épocas históricas y sus correspondientes clasificaciones por familias.</p> <p>En cuanto a los elementos dinámicos y los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales en cuanto a estructura, armonía, alteraciones, armadura, signos musicales, ritmo y acompañamientos, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al</p>	<p>El libro ofrece un recorrido por la historia de la música y se incluye información sobre los ítems más importantes, como son las características musicales, los tipos y las corrientes musicales, los músicos y compositores, las formas más utilizadas e instrumentación relevante</p>

<p>patrimonio común.</p>	<p>de la época.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>No contiene actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al debate, a la exposición de saberes o al diálogo. Es un libro de trabajo más bien autónomo e individual que grupal en el que compartir opiniones, análisis o conclusiones. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas</p>

<p>los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción y la partitura. También se incluyen ejercicios de análisis de nociones y aspectos musicales trabajados.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce y con instrumentación escolar. En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem</p>

<p>mismos.</p>	<p>dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente. Aunque sí que es necesario destacar los recursos digitales que ofrece la página web del proyecto.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>No contiene actividades que inviten explícitamente al trabajo grupal de cooperación salvo una referente a la interpretación de una danza. La exigencia es más bien a nivel autónomo e individual. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación,</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, por lo que no hay elaboración de un producto final explícito. Aun así, dependerá del docente la puesta en práctica de este método de trabajo, la adaptación, el seguimiento, la planificación, la consecución de las tareas y la</p>

detallando las mejoras realizadas.	evaluación de éstas en torno a un producto final.
BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.	La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda muy poco en el libro. Solo se incluye una actividad para trabajar el movimiento a través de danzas. En dicho ejercicio aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos, en los que se incluye alguna orientación sobre cómo llevarlo a cabo. Por otra parte, no se presenta ningún trabajo de investigación sobre las danzas. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.

Comentario final

El libro de texto *Preludio* de la editorial *Tàndem* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2015, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. Hay que destacar que al principio del libro de texto se presentan dos páginas en las que se le da la bienvenida al alumnado, hecho que aporta motivación y aumenta la curiosidad por el descubrimiento del aprendizaje. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente. Los conceptos musicales que se trabajan son bastante amplios y la tipología de actividades muy diversa. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería promover más el trabajo cooperativo, el uso del diálogo y del debate responsable, así como le faltaría fomentar el uso de las TIC en educación. También habría que poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen, así como fomentar la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin, los trabajos de investigación y la interpretación de danzas.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular. La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios que se proponen a través de diversas canciones y melodías. También

se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical.

2.4.19. Siringa

Clasificación de la actividad

La editorial *Tàndem* publica el método de flauta *Siringa* contando con la autoría de Ana Bort, Pepa Roca, Elena Sanchis y Lourdes Sorolla. Según el Depósito Legal, el primer volumen salió al mercado en el año 2011 y el segundo en el 2012. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El libro *Siringa 1* integra un total de ocho unidades didácticas. Éstas reciben los nombres de las notas que los discentes van a aprender y practicar: *Si, La, Sol, Do, Mi, Fa, Re y Do*. El libro *Siringa 2* contiene seis unidades de programación en las que el grado de dificultad es mayor que en el primer volumen. Éstas son: *Repasamos, El Re agudo, El Si bemol, El Mi agudo, El Fa sostenido y En concierto*.

Siringa es un método para el estudio de la flauta dulce como instrumento escolar, pero ya en la presentación del libro las autoras conciencian al docente de que éste no sea el único método de flauta que trabaje el alumnado. Los libros no son una guía infalible que hay que seguir obligatoriamente, sino más bien han de ser entendidos como unos materiales más de aula.

El método sigue una progresión gradual y una organización lógica y estructurada atendiendo al grado de dificultad. Está orientado para que, en el transcurso de los temas, el alumnado vaya adquiriendo

mayor destreza con la flauta dulce. En la programación de las unidades se ha tenido en cuenta el nivel evolutivo del alumno en cuanto a la psicomotricidad.

Un aspecto que hay que recalcar es la importancia que dan las autoras a los elementos que van más allá de lo meramente musical, como es la posición corporal, la del instrumento y la emisión del sonido en la interpretación, así como la limpieza y la conservación de la flauta dulce a lo largo de todo el método.

Las primeras páginas de *Siringa 1* contienen un cómic en el que se da la bienvenida al estudio de la flauta en la escuela, se muestra cómo conseguir una buena postura corporal para interpretar las melodías con el instrumento, cómo sostener y coger la flauta con las manos y cómo colocarla en la boca y emitir el sonido y la articulación. A través de una serie de viñetas en las que se clarifican unos pasos a seguir, se invita al alumnado a practicar todos los consejos que se van dando. Los dos personajes que aparecen en el cómic, un niño y una niña, son los que acompañan a los discentes hasta el final del primer volumen. Ellos animan al alumnado a realizar los ejercicios y las actividades que proponen.

Por otro lado, *Siringa 2* también empieza con un cómic en el que se da la bienvenida al alumnado, se le explican las novedades que contiene el libro –armonización de todas las canciones y digitalización de *Siringa 1* y *2*–, así como se hace un recordatorio de las cosas importantes para tener en cuenta –articulación y posición corporal y del instrumento–. Los personajes que aparecen en este segundo volumen son los mismos, aunque han cambiado su diseño –también hay que tener en cuenta que no pertenecen a la misma autoría–. En *Siringa 2* los niños acompañan al alumnado en el transcurso del libro,

pero no son tan importantes ni tan visibles como en el primer volumen.

En *Siringa 1*, las unidades de programación se desarrollan por medio de un compendio de canciones, de las cuales hay ejercicios preparatorios, de enlace, actividades de diálogo entre la flauta dulce y otros instrumentos de percusión y canciones para interpretar. De éstas últimas se puede obtener el audio de la canción con acompañamiento instrumental para que los discentes puedan obtener un producto final más rico.

En cambio, en *Siringa 2*, las unidades se componen únicamente por canciones, aunque en ocasiones también se incluyen puntos de estudio los cuales son importantes practicar para facilitar la interpretación de la melodía propuesta o algún acompañamiento con instrumentos de percusión. En todas las canciones se presenta una determinada información sobre la pieza musical o los compositores, entre otros. Algunas veces se dan a conocer otros elementos musicales, como por ejemplo la instrumentación o peculiaridades y curiosidades musicales. La última unidad de este volumen está orientada a aquel alumnado que ha alcanzado un mayor nivel y dominio del instrumento, ya que exige una mayor dificultad técnica.

En los dos volúmenes, todos los temas empiezan anunciando la nota que se va a trabajar, por lo que se insertan imágenes de la posición de la flauta y de su representación en el pentagrama. Hay que nombrar que algunas de las canciones contienen, además de las partituras, el texto y su traducción en el caso que estén escritas en otro idioma. También cabe destacar que en *Siringa 1* cuando las partituras tienen un sistema de dos pentagramas, el segundo está coloreado y esto permite tener más claros los cambios y los saltos.

Al final de *Siringa 1* se incluyen cuatro anexos. El primero hace referencia a la limpieza y cuidado de la flauta dulce, el segundo presenta en forma de anexo un recorrido histórico del instrumento desde la prehistoria hasta la actualidad con la finalidad de dar a conocer lo antiguo que es y la necesidad de tratarlo bien. En el tercer anexo aparecen ilustraciones e imágenes de las digitaciones de la flauta, así como las partes, los elementos y las posiciones del instrumento. En el último anexo se dan sugerencias para trabajar tanto con el repertorio que presenta el libro como con las melodías instrumentales del CD. También integra unas pautas e ideas para que el docente pueda desarrollar su práctica educativa de la forma más óptima posible.

Un aspecto que hay que remarcar es que *Siringa 2* incorpora un mapamundi en blanco al final del libro en forma de apéndice. Éste sirve para colorear los países por los que se va viajando con la ayuda del repertorio trabajado, ya que éste, al igual que el primer volumen, aborda piezas de melodías populares de distintos puntos de la geografía mundial, es decir, del propio patrimonio y el proveniente de otras nacionalidades.

Las actividades que se presentan de forma explícita o implícita están orientadas única y exclusivamente a la interpretación como producto final, aunque hay ejercicios de preparación. El libro puede ser entendido para llevarse a la práctica de forma individual y autónoma o grupal y colaborativa. *Siringa 1* está más dirigido gracias a los personajes, que buscan una interpretación colectiva. *Siringa 2* es más libre por lo que es el docente quien debe guiar el objetivo.

La música tradicional está muy presente en los dos volúmenes, por lo que gracias a dicho estilo musical se posibilita el aprendizaje de la

flauta como instrumento escolar. En *Siringa 1* se trabajan las canciones: *El lleó no em fa por* –popular francesa originalmente, aunque se popularizó también en Cataluña–, *Doña Cotifina*, *La polca* –danza popular de Bohemia–, *Campanitas sonarán*, *Un, don din*, *Danza alemana*, *Luna lunera*, *Quan ve la tardor*, *Se calzó las botas el despertador*, *Mary had a Little lamb* –popular americana–, *Nana* –canción de cuna–, *Este niño tiene sueño*, *Ratón, que te pillas el gato*, *¿Dónde están las llaves?*, *Havanera* –género popular de Cuba–, *La balalaica* –popular rusa–, *Kool-Doo-Di* –popular de Israel–, *Hani Kouni* –tradicional de los indios norteamericanos–, *Danza de Eslovaquia*, *Ej, rano, rano* –popular de Eslovaquia–, *Houachi Torito* –popular argentina–, *Kamalundu* –canto africano–, *El pequeño pastor* y *Bourrée* –populares francesas–, *L'erugueta*, *Quan seré gran*, *Els ocells* y *Trauer über Trauer* –tradicionales alemanas–, *Pedra, pedreta*, *Plou i fa sol*, *La lluna, la pruna*, *Guineueta* y *El noi de la mare* –populares catalanas–, *Repica el tabalet*, *La xata melindrera*, *S'ha amagat el fardatxo*, *Caragol*, *Sumpcioneta*, “*Anda*” *morros de llanda*, *Ja ve Cento*, *Un sabater de Picanya*, *Maria*, *la rulleta* y *Done'm l'arguinaldo* –canciones populares valencianas–.

En *Siringa 2* aparecen las canciones: *Nobody knows*, *Old black joe* y *Oh, when the saints* –espirituales de esclavos negros–, *Oh Susana* –popular de América–, *Canción de cuna* –J. Brahms–, *Ntit* –canción de Indonesia, Java Central–, *Auld lang syne* –tradicional de Escocia *El adiós*–, *Scarborough fair* –popular inglesa del s. XII–, *Huahuanacà* –popular de Bolivia–, *Cumpleaños feliz*, *Fa la kan mbo ba* –tradicional de Camerún–, *Barcarola* –como canción popular italiana–, *El lago de los cisnes* –contiene células y motivos de la música tradicional rusa–, *La cucaracha* –popular mexicana–, *Serra de Mariola* y *A la voreta del mar* –populares valencianas–.

Al final del libro, en el interior de la contraportada se muestra una imagen que alude a un CD en el que invita al propietario del libro a navegar por la *web* del proyecto para poder descargar las canciones a las que hace referencia el método de flauta *Siringa*, pero no es posible hacerlo de forma tan simple. En este sentido, el discente o el propietario del libro, dispone de un código para acceder a la aplicación de éste en formato digital. En esta plataforma se hayan audiciones, vídeos con karaoke, visores con lectores de notas, juegos interactivos, metrónomos y pentagramas digitales. Es decir, todo un rico y útil material sobre los contenidos abordados en el manual que posibilitan la realización de las actividades.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Los dibujos y las imágenes –a todo color– que contiene hacen atractivo el método y se insertan como formas que contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Comentario final

El método de flauta *Siringa* de la editorial *Tàndem* se introduce en el mercado como material escolar en los años 2011 y 2012, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. Se sigue una progresión gradual, así como una organización lógica y bien estructurada atendiendo al grado de

dificultad. Hay que destacar que se trata de un manual que tiene en cuenta el proceso evolutivo del alumnado en referencia a la psicomotricidad.

Es importante comentar que los dos volúmenes empiezan con la presentación de un cómic y de unos personajes que acompañan al alumnado en el proceso de aprendizaje del instrumento. También cabe destacar que el segundo volumen incluye un apartado para un nivel más avanzado en cuanto a dominio técnico y expresivo. Hay que mencionar como recurso educativo muy útil y valioso a nivel pedagógico el mapamundi que se incluye en este mismo libro para que el alumnado vaya marcando por donde va viajando.

El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente. Éste se desarrolla a través de melodías y canciones, donde la interpretación es el producto final y puede darse de forma individual o grupal. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Al tratarse de un método de flauta como instrumento escolar, no se ha realizado un análisis de la dimensión curricular, atendiendo a que la finalidad no es trabajar la Educación Musical a través de él, sino que dicho material sea entendido como una guía o soporte extra a nivel instrumental que acompañe al proceso educativo efectuado en las sesiones. Es decir, es un complemento referente al bloque de instrumentación, pero no es el eje de toda la Educación Musical.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento óptimo y valioso para alcanzar un buen dominio técnico del instrumento, así como

generar conocimiento, siendo frecuentes las menciones hacia el género popular. La música tradicional es tratada en diversas canciones y melodías, destacando la inclusión del folclore musical de los distintos países y, más concretamente, el valenciano.

2.4.20. Andante

Clasificación de la actividad

La editorial *Vicens Vives* publica el proyecto *Andante* en el año 2010 contando con la autoría de Fernando Pérez y Matilde Pérez. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano. Además, también existe un cuaderno de actividades del año 2013 según el Depósito Legal, perteneciente a la misma autoría que presenta los mismos ejercicios que el libro de texto, aunque no todos, sino que se hace una selección.

El libro y el cuaderno cuentan con un CD de audio cada uno en los que se incluyen todas las audiciones, canciones y melodías para resolver las actividades y hacer el trabajo que se dicta en cada unidad. Cabe señalar que este mismo proyecto también se publica para el resto del territorio español, pero con el nombre *Tempo*. En las comunidades autónomas con lengua propia, como es el caso del País Valenciano, coexisten los dos manuales: *Andante* y *Tempo*. Los libros de texto y los cuadernos son iguales en el interior, aunque cambia ligeramente el diseño de la portada.

Dimensión didáctica

El proyecto *Andante* integra un total de dieciocho unidades didácticas, repartidas en nueve temas y que a su vez se dividen en tres

trimestres escolares. Cada trimestre tiene asignado tres temas –que tienen el mismo nombre– y seis unidades. Los temas son los siguientes: *La música en el mundo*, *La música y los medios de comunicación* y *El mensaje de la música*.

En las páginas iniciales del libro de texto se presenta un control inicial que permite evaluar los conocimientos previos que posee el alumno. Cada una de las unidades y temas consiguientes se componen por actividades que responden a los siguientes bloques: expresión vocal, expresión corporal, expresión instrumental, desarrollo auditivo, lenguaje musical y otros contenidos relacionados con teoría sobre nociones musicales de carácter histórico o geográfico.

Las actividades orientadas a trabajar la expresión vocal se desarrollan con la ayuda del texto y de las audiciones. También aparece una breve información sobre la pieza musical y, según esté acompañada o no de expresión instrumental o corporal, se incluyen otro tipo de recursos como partituras, musicogramas, orientaciones de pasos de baile y pequeños ejercicios para trabajar la melodía de forma consciente, entre otros.

Por lo que respecta a la expresión corporal, se aborda a través de una propuesta de danza. Mayoritariamente los pasos de baile y las orientaciones para seguir se ilustran en las mismas páginas, pero en alguna ocasión se ha de consultar internet para hacer posible su representación y en el libro se referencia donde el alumnado puede encontrar las instrucciones de la danza. Además, en estas mismas láminas se incorpora una breve teoría sobre los aspectos que se tratan, así como una serie de actividades para poderlo llevar a cabo.

En referencia a la expresión instrumental se trabaja a partir de la partitura de la melodía. Se incluye de forma breve la información

musical de la pieza y las posiciones de la flauta. Algunas de estas prácticas instrumentales también inciden en el uso de otro tipo de instrumentos de percusión. Asimismo, aparecen actividades, algunas a modo de juego, relacionadas con los instrumentos o aspectos instrumentales.

En cuanto al desarrollo auditivo se introduce a partir de ejercicios de escucha activa que relacionan la música con la imagen o actividades de análisis. Mayoritariamente se da a conocer información de las piezas musicales atendiendo a los aspectos que se quieren trabajar. La música y las nociones que se insertan versan sobre la música oriental, los sonidos de África, análisis de una audición y una película, el anuncio publicitario, el carácter de la música y los sonidos de la naturaleza.

Los conceptos que contiene el libro sobre el lenguaje musical son: la grafía musical, las figuras y el silencio, la ortografía de figuras, las figuras agrupadas, las figuras y los silencios, los signos de prolongación, el tresillo, el concurso televisivo, el compás de escritura, el compás de medida, la línea divisoria, los términos de intensidad, la velocidad o *tempo*, los intervalos y la medida entre dos notas naturales.

En las láminas destinadas a trabajar otros contenidos musicales se trata el folclore europeo, la música de los Estados Unidos de América, la música en América Latina, la música de Asia, la música de África, la música y el cine, la música en la radio y en la televisión, los conciertos de música clásica y el mensaje de la música. También se proponen actividades de investigación y análisis, y otras para trabajar los valores y la moral, como el caso de la protección a la naturaleza o del acoso escolar. Finalmente se incluye una guía para la correcta

elaboración de una presentación y exposición oral a través del ordenador. También incorpora al final de cada trimestre –seis unidades– un control para evaluar los conocimientos adquiridos hasta el momento.

La tipología de las actividades es muy diversa. Hay que destacar aquellos ejercicios de interpretación y producción musical. También es necesario subrayar que mayoritariamente se presentan en forma de juegos o pasatiempos que los hacen más atractivos y motivadores para los discentes. En general, las actividades responden a los conceptos musicales vistos, por lo que se puede decir que la teoría guía la práctica. Hay ocasiones en las que los ejercicios no se relacionan con ninguna noción musical o no se explica en la unidad, pero contrariamente, la tarea no se podría realizar sin el entendimiento del concepto, ya que son muy instructivas y teóricas.

La música tradicional es muy recurrente a lo largo del libro de texto y algunas veces es el motivo del folclore el que guía la práctica. Se trata del europeo como característico y propio, así como altamente útil en la realización de diversas actividades como vigilar a los animales, batir, cosechar, etc. También su uso en actos religiosos o profanos. De igual manera se aborda la instrumentación europea: mandolina –Italia–, corno alpino –Suiza–, gaita –Escocia–, acordeón –Francia y Alemania– y la balalaica –Rusia–. Otro tema que incorpora son las danzas populares de Europa: *sirtaki* –Grecia–, *troica* –Rusia–, *tanz o alemanda* –Alemania–, vals –Austria–, polca –Polonia–, tarantela –Italia–, *hallin* –Noruega–, *hora* –Rumanía–, *czarda* –Hungria–, *rigodó* –Francia– y *follia* –Portugal–.

Por lo que atañe a la música de los Estados Unidos de América, se presenta el *jazz* como el estilo propio de la población afroamericana.

Se menciona también la música norteamericana y las influencias recibidas por el territorio europeo, como el *country* y el *folk*. Se destacan los instrumentos banjo y harmónica como los tradicionales norteamericanos.

En cuanto a la música de América Latina anuncia que es una mezcla de las diversas tradiciones de los pueblos de origen negro, portugués y español. Se subraya el baile como el elemento más representativo del folclore latinoamericano: merengue, rumba, cumbia, chachachá, samba, mambo y *bayón*, entre otros. También los instrumentos característicos: claves, cencerro, maracas, güiro, *tom-tom*, marimba, conga, bongos, quena, sicu y timple.

En referencia a Asia, se comenta que la música tradicional es muy importante para la sociedad asiática, ya que es arte y ciencia indispensable para poder vivir. Se destaca el *nō* como la ópera y danza propia de Japón y los instrumentos populares chinos: *ku*, gong, *cheng*, *so-na*, *jinghu*, *yang-chin*, *pi-pa* y *ruan*. Los instrumentos populares de la india: *vina*, sitar, *tabla*, *bansuri* y *been*. Los instrumentos populares de Japón: *shamisen* y *koto*, y el conjunto instrumental de Indonesia llamado *gamelan*.

La música de África la divide en dos: la del Norte, integrada por los países árabes, y la negra, al centro y Sur del continente. Destaca la unión de la música africana con el ciclo vital de la persona y el religioso, la importancia del canto y del baile, así como la transmisión mediante la oralidad, entre otros. Estas características son iguales a las de la tradición valenciana. También se mencionan los instrumentos africanos: *darbukka*, *tbila*, *lounga*, *sekere*, *querqbat*, *kalimba*, *baláfono*, *kora*, *krar*, *rabec*, *ghaita* y *arghul*.

Es imprescindible enfatizar en la intención de la editorial por explicar los aspectos relacionados con el folclore desde una visión etnomusicológica, es decir, aportando información relevante más allá de la meramente musical y atendiendo a las culturas, lenguas, formas de pensar, actuar y vivir de los diversos pueblos, etc. Además, se insertan gran cantidad de ilustraciones que muestran los aspectos relacionados con la música tradicional y folclórica, como son los instrumentos o la indumentaria propia, entre otros.

Aparecen canciones relacionadas con el folclore musical en el trascurso de los temas, como, por ejemplo: *Frère Jacques* –popular francesa–, *When the saints* –popular de los Estados Unidos de América–, *El chacarrero* –popular argentina–, *Du dué* –popular africana– *Nana para un niño pobre* –canción de cuna–, *Barcarola* –como canción popular italiana– y *Kumbaià* –canción del repertorio afroamericano que cantaban los esclavos negros–.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto que incorpora una plataforma orientada a los docentes –con clave– donde se incluye el planteamiento curricular junto con los estándares de aprendizaje y los objetivos perseguidos. También contiene materiales de evaluación como recurso para los docentes.

Constantemente el libro de texto hace referencia a una serie de actividades interactivas que necesitan el ordenador. Según se observa en el libro, se pueden encontrar en la página *web* que se indica. Se trata de una sección destinada a los discentes, pero actualmente los materiales para el libro de texto *Andante* ya no están disponibles.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y

ejemplos oportunos. Las imágenes y dibujos –a todo color– que aparecen hacen atractivo el libro de texto y se insertan como formas importantes, contribuyendo favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos según estilos o continentes. Los elementos dinámicos se trabajan en la teoría que ofrece el libro y como ejercicio en la expresión vocal.</p> <p>En cuanto a los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales según las agrupaciones, la instrumentación, los sonidos, las características de la época, la relación con el arte pictórico y los matices de intensidad, entre otros.</p>

<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro se centra en ofrecer un recorrido a través de las diferentes culturas que integran los continentes, englobando las características musicales y generales más representativas de cada una de ellas, las formas, los estilos y las instrumentaciones.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>El libro plantea diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un</p>	<p>Contiene diversas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común. Cabe destacar el trabajo que hace el libro</p>

<p>lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>sobre aspectos morales y de educación en valores como el acoso escolar, la protección a la tierra o el cambio climático. En otras palabras, es interesante el mensaje que integra la música.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción en original, su correspondiente traducción y la partitura. También se incluye mayoritariamente la expresión</p>

<p>la mejora de los mismos.</p>	<p>instrumental de la flauta dulce como parte de la actividad, es decir, la misma canción se puede interpretar cantando o tocando y, además, también se agregan otros tipos de ejercicios que pueden ser interpretados con instrumentos de percusión escolares.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce. Mayoritariamente le siguen actividades de acompañamiento con placas, aunque en ocasiones también puede trabajarse a nivel vocal.</p> <p>En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro integra un apartado dedicado a las nuevas tecnologías. En él se trabajan las presentaciones utilizando programas como el <i>Power point</i> y el <i>Key Note</i>. No aparecen menciones sobre el <i>software</i> libre. Por otro lado, sí que se proponen actividades de búsqueda de información y, en ocasiones se alude a internet, concretamente el libro conduce al alumno a una determinada dirección de la página <i>web</i> de la editorial, donde está almacenado y ya seleccionado el</p>

	material pertinente.
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran algunas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos dentro de la unidad de programación.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda en el libro. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de las danzas y están acompañados por unos pequeños textos instructivos y explicativos, así como de teoría que proporciona información sobre la danza. En ocasiones, los ejercicios de expresión</p>

	corporal también están acompañados por el canto. Por otra parte, no se incluye ningún trabajo de investigación sobre las danzas. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.
--	--

Comentario final

El libro de texto *Andante* de la editorial *Vicens Vives* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2010, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica de Educación –LOE– de 2006. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica. Los conceptos musicales que se trabajan son bastante amplios y la tipología de actividades muy diversa. Cabe resaltar favorablemente aquellas que invitan a la participación de forma activa del alumnado en su proceso de aprendizaje y a la realización de un trabajo consciente. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, se ha de hacer saber que está analizada desde una ley asincrónica a la publicación del libro de

texto por lo que es evidente que la adaptación a los últimos cambios curriculares, así como la evolución de la concepción de la Educación Musical no estén contempladas de una forma totalmente fidedigna.

Aun así, si se analiza desde la ley educativa vigente en la actualidad, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. Sobre todo, cabe señalar que se debería poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen. También le faltaría introducir la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin y los trabajos de investigación de danzas.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes melodías, actividades y ejercicios que se proponen, siendo en muchas ocasiones el motivo que guía la práctica. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Hay que destacar el trabajo de la música tradicional a través de los continentes, así como la visión etnomusicológica que se presenta en el tratamiento de ésta.

2.4.21. Zoom

Clasificación de la actividad

La editorial *Vicens Vives* publica el proyecto *Zoom* en el año 2019 contando con la autoría de Fernando Pérez y Victoria Pérez. El libro de texto únicamente se difunde en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

Dimensión didáctica

El proyecto *Zoom* integra un total de nueve unidades didácticas, divididas en tres bloques trimestrales: *La música contemporánea*, *Nuevas tecnologías y Mensaje de la música*, *La música en el s. XVIII: Clasicismo*, *La música en el Romanticismo* y *El Nacionalismo musical*, *Medios de comunicación*, *La música en el cine* y *La música popular y la danza*.

Cada una de las unidades de programación se componen por los siguientes bloques: expresión vocal, expresión rítmica, expresión instrumental, desarrollo auditivo, lenguaje musical y otros contenidos relacionados con teoría sobre nociones musicales de carácter histórico o geográfico. Al final de cada bloque trimestral se presenta un control y una previa preparación de éste para que el alumno sea consciente de su propio progreso de adquisición de conocimientos y saberes. Al final del libro también se dedica una ficha al seguimiento personal a lo largo de los trimestres.

Las actividades orientadas a trabajar la expresión vocal se desarrollan con la ayuda del texto, de la partitura y de audiciones. Aparece una breve información sobre la pieza musical o aspectos relacionados con

ella. Mayoritariamente se trabaja también con acompañamiento instrumental, por lo que se presentan las posiciones de las notas de la flauta dulce y algunos ejercicios para trabajar la instrumentación con placas o pequeña percusión.

Por lo que respecta a la expresión rítmica, se aborda a través de canciones. En las páginas destinadas a tal fin, se incluyen las partituras y las letras de los cantos, así como diversas actividades para trabajar el acompañamiento instrumental bien sea con flauta dulce, placas, pequeña percusión o ritmos corporales. En algunas láminas también se incorporan actividades para ejercitar el reconocimiento auditivo de instrumentos y agrupaciones. Además, se inserta una breve información sobre la pieza musical o aspectos relacionados con ella.

En referencia a la expresión instrumental se trabaja a través de diferentes ejercicios de acompañamiento, bien sea con la flauta dulce o con otro tipo de instrumentación. También aparecen actividades, algunas a modo de juego, relacionadas con la escucha e interpretación de danzas en las que la instrumentación –el ritmo– es importante para poder ejecutar el baile.

En cuanto al desarrollo auditivo se introduce a partir de ejercicios de escucha activa que relacionan la música con la imagen o actividades de análisis. Mayoritariamente se da a conocer información de las piezas musicales atendiendo a los aspectos que se quieren trabajar. La música y las nociones que se insertan versan sobre la música creada con nuevas tecnologías, los sonidos de la naturaleza, las obras musicales del Clasicismo, del Nacionalismo y las bandas sonoras de las películas.

Los conceptos que contiene el libro sobre el lenguaje musical son: el nombre de las notas, la duración absoluta de las figuras y de sus silencios, las figuras agrupadas y separadas, los signos de prolongación, la caligrafía, el matiz –velocidad o *tempo* e intensidad–, la lectura rítmica, el tono y el semitono, las alteraciones, el compás e indicativo de compás, los grupos de valoración irregular –tresillo– y el intervalo y la medida.

En las láminas destinadas a trabajar otros contenidos musicales, se trata la música contemporánea, los instrumentos acústicos, el concierto acústico, las nuevas tecnologías, las obras discográficas, las presentaciones con las nuevas tecnologías, el mensaje de la música, el Clasicismo musical, Mozart y sus viajes, el Romanticismo, el Nacionalismo musical, la radio y la TV, los concursos y las noticias, la publicidad, la música en el cine, la música y la danza y la música en Asia, África, Estados Unidos y Latinoamérica. También se proponen actividades de investigación y análisis, y otras para trabajar los valores y la moral, como el caso del hambre en el mundo o el acoso escolar.

La tipología de las actividades es muy diversa. Hay que destacar aquellas tareas de interpretación y producción musical. Los ejercicios se clasifican según los procesos cognitivos que se llevan a término, asimismo pueden ser: conocer, en los que se trabaja el contenido directamente; aplicar, donde se relaciona el contenido con los conocimientos previos y con el entorno, y de razonar, que buscan la reflexión, la explicación y el razonamiento del discente en sus diversas elecciones.

En general, las actividades responden a los conceptos musicales vistos, por lo que se puede decir que la teoría guía la práctica. Hay

ocasiones en los que los ejercicios no se relacionan con ninguna noción musical o no se explica en la unidad, pero contrariamente, la tarea no se podría realizar sin el entendimiento del concepto, ya que son muy instructivas y teóricas.

Tal como el mismo libro de texto indica, la propuesta de ejercicios, actividades y tareas están orientadas a favorecer el desarrollo competencial –competencias clave– y las inteligencias múltiples del alumnado; en el mismo libro se explicita cuál se trabaja y en qué momento. Además, se incluyen recursos en algunos márgenes de las páginas del libro que permiten ampliar el contenido de la unidad. También conviene destacar el afán de los autores y de la editorial por adquirir valores positivos, de ciudadanía activa y de igualdad de género.

La música tradicional es muy recurrente a lo largo del libro de texto y algunas veces es el motivo del folclore el que guía la práctica. Se nombra a la música popular tradicional y las obras del folclore español como a un género musical de interés para consumidores y melómanos de la música, destacando la producción y venta de discos y CD durante la segunda mitad del siglo XX y lo transcurrido del XXI.

Se trata el folclore europeo, en el que uno de los objetivos de la música era acompañar las celebraciones religiosas y también las profanas, relacionadas con el ciclo vital de los seres humanos. De igual manera se abordan diversos aspectos de diferentes territorios: el acordeón como instrumento popular de Francia, el fado como canto melancólico de Portugal y el género musical rebético propio de Grecia. Se da a conocer que algunas de las danzas populares han pasado a formar parte de las cultas o cortesanas, como es el caso del vals –de origen austríaco, ritmo ternario y formación por parejas–.

En cuanto al Nacionalismo musical del siglo XX, se desarrolla como el movimiento formado por artistas inspirados por la música popular, con la que componen sus obras y piezas musicales. Fue gracias a esta corriente que los compositores españoles de música sinfónica tuvieron mayor importancia a nivel internacional, aunque con la venida del cine disminuyeron los espectadores. Se presentan compositores como Manuel de Falla, Felip Pedrell, Enric Granados, Isaac Albéniz, Joaquín Rodrigo, Francisco Escudero y Jesús Guridi.

El libro de texto dedica un tema completo a la música y a la danza populares. En la unidad se incide en que la música popular es la expresión propia de cada pueblo, motivo por el cual es tan variada, ya que cada territorio tiene unas características, costumbres, historia y clima, entre otros, diferentes. La música y la danza constituyen las expresiones más profundas y están estrechamente ligadas. Se añade que algunas danzas se convirtieron en cultas y que las relaciones entre culturas y etnias han ocasionado la expansión y extensión de lo popular por los distintos países y continentes. Algunos ejemplos son el *minuet*, la gallarda y la pavana.

En cuanto a la danza popular actual, se introduce como la herencia de los bailes de la Edad Media, atendiendo a que son los que, en su origen, eran practicados por los campesinos y la gente de los pueblos. Estos bailes populares emergen por la necesidad de expresar vivencias y se caracterizan por tener una gran singularidad y autenticidad.

En referencia a la música de Asia, se comenta que el folclore musical asiático se remonta muchos siglos atrás y que éste es importante para la vida de la sociedad e integra un carácter relajante, es lento y

no tiene armonías, solo melodías. Cada vez más, la música de este continente está siendo influenciada por la música occidental.

La música en África está muy relacionada con el ciclo vital y religioso de los seres humanos, en los cuales el canto y la danza son altamente relevantes. También lo son los instrumentos de percusión principalmente y otros de viento y cuerda, como el *balafón* y la *kalimba*, la flauta africana y el caramillo y la *kora*. Por otra parte, existen algunas tribus que no han tenido influencias externas por lo que las danzas se mantienen casi de igual forma que en sus orígenes. Éstas tienen una formación en círculo simulando aspectos de los fenómenos naturales o biológicos, y los movimientos tienen cierta uniformidad, ya que están muy marcados por el ritmo de los instrumentos, generalmente de percusión.

Por lo que atañe a la música de los Estados Unidos, se presenta el *jazz* como el estilo propio de la población afroamericana, concretamente de los esclavos negros. Se menciona la mezcla de culturas en América que dieron lugar al *gospel*, el *blues* y el *rock and roll*, así como las influencias recibidas por el territorio europeo, dando paso, por ejemplo, al *country* y al *folk*. También se deja entrever que la gran extensión que ocupa Estados Unidos a nivel geográfico originó un folclore muy variado. Se dan a conocer las tribus primitivas de América cuya música, cantos, danzas e instrumentación son ancestrales.

En cuanto a la música de Latinoamérica anuncia que es una mezcla de las diversas tradiciones de los pueblos de origen negro, portugués y español. Es una música con mucha luz, brillo y color. Se subraya el baile como el elemento más representativo del folclore latinoamericano: merengue, rumba, cumbia, chachachá, samba,

mambo y *bayón*, entre otros. También los instrumentos característicos: timple, cencerro, güiro, claves, bongos, timbales criollos, maracas, marimba, sicu, quena y conga.

Es imprescindible enfatizar en la intención de la editorial por explicar los aspectos relacionados con el folclore desde una visión etnomusicológica, es decir, aportando información relevante más allá de la meramente musical y atendiendo a las culturas, lenguas, formas de pensar, actuar y vivir de los diversos pueblos, etc. Además, se inserta una gran cantidad de ilustraciones que muestran los aspectos relacionados con la música tradicional y folclórica, como son los instrumentos o la indumentaria propia, entre otros.

Aparecen canciones relacionadas con el folclore musical en el trascurso de los temas, como, por ejemplo: *Pelotazo-Polkas* –canción del grupo de música *folk rock Celtas Cortos-*, *Nana para un niño pobre* –canción de cuna-, *Barcarola* –como canción popular italiana-, el vals –como danza de origen austríaco-, la ópera y la zarzuela del Nacionalismo musical, *En un mercado persa* –basada en un ambiente oriental-, *Como la flor que el aire la lleva* –canción popular asturiana-, *Arirang* –canción popular coreana- y *Jimba* –canción popular africana-.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto que incorpora una plataforma orientada a los docentes –con clave– donde se incluye el planteamiento curricular junto con los estándares de aprendizaje y los objetivos perseguidos. También contiene materiales de evaluación como recurso para los docentes y actividades de refuerzo y aplicación, entre otros. Además, existe una plataforma orientada a los discentes –con clave– que contiene el libro de texto en formato digital, actividades interactivas y audiovisuales.

Constantemente se hace referencia a una serie de recursos de ampliación interactivos que requieren el ordenador. Según se observa en el libro, pueden encontrarse en la página *web* que se indica. Se trata de una plataforma para almacenar recursos educativos a modo de red escolar, pero actualmente los enlaces que se insertan en el libro de texto *Zoom* ya no están disponibles.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y ejemplos oportunos. Las imágenes y dibujos –a todo color– que aparecen hacen atractivo el libro de texto y se incluyen como formas importantes, contribuyendo favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i> , valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.	Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos y sus respectivas familias. Los elementos dinámicos se trabajan en la teoría que ofrece el libro y también de forma auditiva. En cuanto a los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.

<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Las actividades conducen al análisis de piezas o fragmentos musicales a nivel auditivo en cuanto a estructura, acompañamientos, signos musicales y época o cultura, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>El libro ofrece un recorrido por determinadas épocas históricas. También se ofrece un detalle más amplio de la etapa contemporánea y de los estilos, géneros e instrumentación de ésta. Además, se proporciona información musical sobre los continentes y sus culturas, que contribuyen a la creación de un patrimonio común.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>El libro plantea diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto musical en concreto.</p>

<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común. Cabe destacar el trabajo que hace el libro sobre aspectos morales y de educación en valores como la protección a la tierra, el consumo responsable del agua, el hambre en el mundo o el acoso escolar.</p>
<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>

<p>su trabajo en público.</p>	
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de audios, el texto de la canción y la partitura. También se incluye mayoritariamente la expresión instrumental de la flauta dulce como parte de la actividad, es decir, la misma canción se puede interpretar cantando o tocando. Además, aparecen actividades de interpretación con instrumentos de percusión escolares.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce. Mayoritariamente le siguen actividades de acompañamiento con instrumentos de percusión escolar o con una segunda voz de flauta dulce.</p> <p>En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro de texto no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los</p>	<p>El libro da importancia a las nuevas tecnologías, aportando información teórica y la realización de actividades sobre la inclusión de éstas en la música, así como conciencia del avance y evolución que ha significado en cuanto a</p>

<p>recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>instrumentación electrónica, aparatos, etc.</p> <p>También se trabajan las presentaciones junto con programas de procesador de textos, como el <i>Power point</i> y <i>Key Note</i>. No aparecen menciones sobre el <i>software</i> libre. Por otro lado, sí que se proponen actividades de búsqueda de información y, en ocasiones se alude a internet, concretamente el libro conduce al alumno a una determinada dirección de la página <i>web</i> de la editorial, donde está almacenado y ya seleccionado el material pertinente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran algunas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>
<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar a través de ejercicios los conceptos y saberes musicales. No se aborda como un proyecto expresamente, aunque sí aparecen algunas actividades que buscan la elaboración de un producto final a modo de pequeños proyectos</p>

<p>proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>dentro de la unidad de programación.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda, aunque poco, en el libro. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de las danzas. También se integra un apartado de teoría que proporciona información sobre la danza.</p> <p>Por otra parte, no se incluye ningún trabajo de investigación sobre las danzas más allá de lo que el libro ya ofrece a nivel teórico. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

Comentario final

El libro de texto *Zoom* de la editorial *Vicens Vives* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2019, por lo que se enmarca en los principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto desfavorable es que se publica y se difunde únicamente en castellano, por lo que solamente se adapta a los centros educativos que imparten la Educación Musical en dicho idioma.

En cuanto a la dimensión didáctica está bastante completa y equilibrada. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente en la que se le da importancia al seguimiento personal del

alumno. Este aspecto es muy favorable, ya que el discente es consciente de su propio progreso de adquisición de conocimientos y saberes. Los conceptos musicales que se trabajan son amplios y buscan favorecer el desarrollo competencial y las inteligencias múltiples. La tipología de actividades es muy diversa. Hay que mencionar la clasificación de los ejercicios según el proceso cognitivo de éstos. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. En este sentido, se debería introducir la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin y los trabajos de investigación de danzas.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es muy positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental, óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios que se proponen a través de diversas canciones y melodías. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Hay que destacar el trabajo de la música tradicional a través de los continentes, así como la visión etnomusicológica que se presenta en el tratamiento de ésta.

2.4.22. La música y yo

Clasificación de la actividad

En el año 2018 y bajo la autoría de Joaquín Pascual Ortín se desarrolla el compendio de libros del proyecto *La música y yo*, orientados éstos a la etapa de la Educación Primaria. Los materiales son propios del autor y no están publicados por ninguna editorial. El libro de texto se difunde tanto en castellano como en valenciano, adaptándose a las demandas lingüísticas del País Valenciano.

Dimensión didáctica

El proyecto *La música y yo* integra un total de ocho bloques temáticos: *Música y sentimientos*, *Músicas del mundo*, *Grandes músicos de la historia*, *La música y el color*, *Folklore musical*, *Experimentación sonora*, *Danzas del mundo* y *Piezas para flauta dulce*. Además, también cuenta con una lámina inicial para personalizar el libro del discente y otra final para fabricar un sobre y guardar las actividades recortables que se llevan a cabo.

Todo el libro de texto se compone y se desarrolla a través de láminas que propician una participación dinámica del discente. El bloque temático *Música y sentimientos* está constituido por tres hojas en las que se trata la obertura como composición musical, dos compositores –Tchaikovski y Brian Eno– y el estilo musical del *rap*. Para hacer posible este trabajo, las actividades consisten en rellenar los huecos atendiendo a unas preguntas concretas o un texto ya formado al que se le añaden espacios para ser completados. También aparece una partitura en la que se debe escribir una rima inventada, teniendo en consideración el ritmo que se presenta, y otra partitura de

instrumentación de percusión que incluye: carrillón, metalófono contralto y metalófono bajo.

El bloque *Músicas del mundo* incluye tres láminas en las que el alumnado debe dibujar lo que la música de Bob Marley le sugiere. También se trabaja la música del Caribe en cuanto a instrumentación –ritmo común y nombre de los instrumentos característicos– y una actividad de completar los espacios en blanco sobre el estilo musical del *reggae*, la música del Caribe, los grupos que la desarrollaron y la instrumentación pertinente al estilo. Finalmente se presenta la letra de una canción, con la que se debe escribir el ritmo y, además, a través de una imagen de la Orquesta América se pretende que el alumnado reconozca el nombre y la familia a la que pertenecen los instrumentos que aparecen en ésta.

En cuanto al bloque *Grandes músicos de la historia*, se trabaja el compositor Manuel de Falla. La actividad de la primera lámina es de rellenar los huecos sobre su biografía, la segunda lámina integra la letra y la partitura de una canción representativa con la que además se puede practicar con la flauta dulce, ya que facilita la posición de las notas a través de dibujos. En la última lámina se trabaja un romance de este mismo compositor, incluyendo la letra –marcando la expresividad, el *tempo* y las pausas a modo de guía para su interpretación–, una partitura del ritmo de una obra del compositor con la que posteriormente el discente inventa un nuevo ritmo siguiendo unas sencillas orientaciones y, de igual modo, se incluye una actividad para trabajar el léxico andaluz.

El bloque *La música y el color*, se constituye por tres láminas en las que aparecen actividades relacionadas con los instrumentos y la familia a la que pertenecen, la clasificación de las voces humanas y, a

través de una audición el alumnado debe responder a una serie de preguntas relacionadas con la instrumentación y los acordes. En la segunda lámina hay actividades vinculadas con la Estación Espacial Internacional en las que se invita al alumno a buscar en internet y, respondiendo a unas preguntas, iniciar un pequeño trabajo de investigación. También se trata el ritmo de forma escrita y los instrumentos que más utiliza el discente en sus clases o fuera de ellas. Finalmente se introduce una lámina en la que se pide al alumnado que pinte la música.

El bloque *Experimentación sonora* se compone de tres láminas con propuestas de pruebas o ensayos relacionados con el estilo de música experimental iniciado en el siglo XX para que el alumnado interprete, transcriba, cree y dibuje todo aquello que siente al escuchar una determinada melodía. De igual modo aparecen actividades de rellenar huecos sobre un texto breve y otras de experimentación guiada en la que, a través de una serie de premisas e indicaciones para que el alumnado las realice, se pretende que éstos reflexionen, analicen y expresen lo que han podido comprobar.

En el apartado *Piezas para flauta dulce* se incluyen tres obras para poder ser practicadas e interpretadas. Dos de ellas pertenecen al género popular: *Cielito lindo* –canción popular mexicana– y *Romance del Conde Olinos* –tradicional española–. Cada una de las láminas integra la partitura melódica y las posiciones de la flauta dulce que son necesarias para interpretar las canciones.

En cuanto a la música tradicional que compone el libro de texto, se sitúa en el bloque *Danzas del mundo* donde se trata la jota del candil de Extremadura. Para hacerlo posible se desarrolla una sucesión de actividades de rellenar huecos sobre la historia del baile, de ritmo y

estructura y de compás y peculiaridades del candil. Así mismo también aparecen dibujos que orientan e ilustran los pasos del baile.

Por lo que respecta al folclore musical característico del País Valenciano se encuentra en el bloque *Folclore musical*. En la primera lámina se ilustra la *muixeranga* de Algemesí, junto con el paisaje de la ciudad de fondo y un grupo musical formado por dos *dolçaines* y un *tabalet*. En la segunda lámina se presenta una actividad de rellenar huecos sobre la historia de la tradición de la *muixeranga*. También hay dos ejercicios para aprender tanto rítmica –perteneciente al *tabalet*– como de forma melódica –concerniente a la *dolçaina*, pero que pide ser interpretada con la flauta dulce–. La tercera lámina incluye la letra y la partitura de les *albaes de Nadal*, material que servirá a los discentes para, posteriormente, crear la suya propia. En la última lámina del bloque aparecen de forma ilustrada diversos instrumentos del folclore musical valenciano: *dolçaina*, *tabal*, guitarra, laúd, bandurria, *guitarró*, rascadores, pandereta, castañuelas y simbomba.

Otro recurso que debe ser mencionado es la página *web* del proyecto en la que se integra una plataforma para el acceso del docente. En ella se dedica un espacio a un sistema de gestión privado para administrar aspectos relacionados con el alumnado, la evaluación, así como también contiene información didáctica, bibliotecas audiovisuales, foros, blogs, recursos y materiales interactivos y juegos. El libro pretende trabajar la Educación Musical desde un aprendizaje basado en proyectos, incorporando audios y proyecciones audiovisuales de calidad, propios y ajenos.

En cuanto al lenguaje utilizado en el libro de texto, éste se adecua al nivel del sexto curso de la Educación Primaria, incluyendo teorías y

ejemplos oportunos. Los dibujos –a todo color– son una parte fundamental del libro y tienen un diseño muy ameno. Éstos contribuyen favorablemente al mejor entendimiento por parte del discente, ya que acompañan al discurso que se escribe e ilustran de forma clara, concisa y concreta los aprendizajes que se presentan.

Dimensión curricular

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el <i>ff</i> al <i>pp</i>, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento visual y auditivo de diversos instrumentos y sus respectivas familias.</p> <p>En cuanto a los elementos dinámicos y los efectos perniciosos de las agresiones acústicas no se trabajan de forma directa y su valoración dependerá del docente.</p>
<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, <i>legatos</i> y <i>staccatos</i>, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>Los apartados del proyecto conducen al análisis de piezas musicales a nivel auditivo en cuanto a sentimientos, emociones, instrumentación, formas y estructuras, entre otros.</p>
<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental,</p>	<p>El libro ofrece algunas actividades que tratan música de diferentes épocas y</p>

<p>participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>corrientes musicales. Aportando información e intentando que el alumnado adquiriera e integre los conocimientos musicales a través de la experimentación.</p> <p>La valoración sobre la riqueza que aportan los avances a través de la historia, así como el patrimonio común que significan dependerá del docente, ya que el libro no guía ningún trabajo de reflexión acerca de este ítem.</p>
<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>El libro plantea diversas actividades relacionadas con la investigación en soportes o medios ajenos al mismo libro de texto. Se basan en buscar información sobre algún aspecto en concreto, no necesariamente musical.</p>
<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el dialogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Contiene algunas actividades en las que se debe hacer uso del diálogo o de la ayuda entre compañeros para abordar los ejercicios planteados. Se pretende que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones, sentimientos y pautas de actuación para alcanzar una meta común.</p>

<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente según los objetivos marcados en las distintas unidades de programación.</p>
<p>BL2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>Se aborda la interpretación de piezas vocales diversas a través de la letra de la canción y/o la partitura correspondiente. Éstas también pueden ser interpretadas con la flauta dulce. Además, se incluyen ejercicios de análisis, de acompañamiento y de creación de ritmos.</p>
<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de</p>	<p>Integra diversos ejercicios para trabajar la expresión instrumental con la flauta dulce, también trabajadas como</p>

<p>expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>expresión vocal. Aparece la notación necesaria del instrumento y la partitura correspondiente. Además de la flauta, se incluye un ejercicio musical con instrumentación escolar.</p> <p>En cuanto a la construcción de instrumentos, el libro no lo incluye en sus actividades por lo que la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>El libro de texto no hace alusión en ninguna ocasión al <i>software</i> libre o a los dispositivos electrónicos y móviles. No aparecen las TIC como recurso para tener en cuenta más allá de la búsqueda de información. Por lo tanto, la puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>
<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Se integran algunas actividades que invitan al trabajo de cooperación y de diálogo, con la finalidad de alcanzar metas comunes en las que se pretende tomar decisiones razonadas y responsables. Se fomenta el debate pretendiendo que los alumnos entablen una conversación en la que entren en juego los intercambios de opiniones y sentimientos.</p>

<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>El libro de texto está enfocado a trabajar única y exclusivamente por proyectos, de modo que cada lámina pertenece a un apartado diferente que los alumnos han de completar para conseguir aprender los conocimientos musicales. Los pilares del proyecto son la experimentación y la evidencia que quedan recogidas en las actividades que se plantean –altamente vivenciales– y también en la redacción teórica de ciertos aspectos.</p>
<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>La interpretación de danzas es un trabajo que se aborda en el libro. Aparecen dibujos para ayudar a visualizar e ilustrar mejor los pasos de las danzas. También se integra un apartado de teoría que proporciona información sobre la danza y ejercicios de análisis de aspectos musicales.</p> <p>Por otra parte, no se incluye ningún trabajo de investigación sobre las danzas más allá de lo que el libro ya ofrece a nivel teórico. La puesta en práctica, el seguimiento, el fomento y la valoración de este ítem dependerá del docente.</p>

Comentario final

El libro de texto *La música y yo* se introduce en el mercado como material escolar en el año 2018, por lo que se enmarca en los

principios de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. Un punto positivo y favorable es que se publica y se difunde tanto en castellano como en valenciano, lo que permite adaptarse a las demandas lingüísticas de la comunidad autónoma. Es así como se convierte en un material útil tanto para ser el sustento y base de la Educación Musical como para servir de guía y soporte extra en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En cuanto a la dimensión didáctica es completa y equilibrada. En el inicio del libro de texto se presenta una lámina para personalizar el libro, lo que aporta una motivación extra ya desde el principio. El manual sigue una ordenación y secuenciación lógica y coherente basada en un trabajo por proyectos. La tipología de las actividades es diversa y dinámica, destacando las tareas de investigación y experimentación. Por otra parte, se puede decir que el lenguaje, el estilo y la maquetación del manual son ricos y coherentes con el nivel del sexto curso de la Educación Primaria.

Por lo que atañe a la dimensión curricular, el manual está analizado desde la misma ley que lo ampara. Así pues, es un libro de texto al que le faltan algunos contenidos o saberes que marca la LOMCE y a los cuales no responde. En este sentido, falta fomentar el uso de las TIC en educación, la construcción de instrumentos o el uso de objetos cotidianos para tal fin y los trabajos de investigación de danzas, así como poner de manifiesto la riqueza que aportan al patrimonio común las diferentes músicas y apreciarlas y valorarlas por todo lo que ofrecen.

La valoración específica del manual en torno a la utilización del folclore musical como material escolar útil es muy positiva. El libro de texto trabaja dicho estilo musical como un elemento fundamental,

óptimo y valioso para generar el conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo frecuentes y recurrentes las menciones hacia el género popular.

La música tradicional se integra en diferentes actividades y ejercicios que se proponen a través de diversas canciones, melodías y vivencias musicales. También se incluyen varios conceptos teóricos relacionados con el folclore musical. Cabe destacar el trabajo que se hace más concretamente de la música tradicional valenciana, así como las tareas que se desarrollan en torno a ésta.

3. Secuencia didáctica

En el presente punto se detalla la secuencia didáctica que se ha diseñado e implementado. Primero se hace una introducción para poder enmarcarla en un contexto y entorno específicos. Posteriormente se exponen los objetivos didácticos que guían la puesta en práctica, así como la metodología, la temporización, las actividades, los recursos y los materiales utilizados y los instrumentos de recogida de la información. Finalmente se procede al análisis de los datos y a la descripción e interpretación de los resultados obtenidos.

Se ha de señalar que el curso escolar 2020–2021, se hizo una prueba piloto sobre la implementación de la secuencia didáctica planificada, respetando y adaptando ésta a las diferencias territoriales y del entorno, atendiendo a que se efectuó en una escuela de Cataluña, más concretamente de la provincia de Barcelona y situada en la comarca de la Anoia. Así pues, esta prueba piloto integra el mismo funcionamiento que la original, pero adaptada a la música tradicional catalana. El objetivo buscado fue conseguir un análisis exhaustivo de la puesta en práctica de la unidad de programación para poder

evaluar el funcionamiento didáctico de los materiales, la organización de los contenidos, la estructura, la temporización y la dinámica general del proyecto, así como estudiar los puntos débiles y las dificultades o carencias con la intención de realizar mejoras y ofrecer una programación más enriquecida.

3.1. Introducción

La unidad de programación titulada: *La música tradicional valenciana en mi escuela*, vinculada al área de Educación Artística, específicamente a la Educación Musical, ha sido implementada en un centro educativo de La Ribera Baja, comarca objeto de estudio. En pueblo en el cual se enmarca el centro³²⁶ habitan un total de 3.368 personas según el Instituto Nacional de Estadísticas –INE– actualizado en el año 2021.

En cuanto a la escuela, la titularidad es de la administración pública y la lengua vehicular es el valenciano. Las instalaciones que la conforman se sitúan en dos ubicaciones distintas y separadas por unos 70 metros, un edificio fue construido en el año 1920 y el otro en 1980. En ambos inmuebles hay un aula destinada a la Educación Musical. El horario lectivo del alumnado, de lunes a jueves es de tipo jornada partida, por lo que se establece de 9h a 12:30h y de 15h a 16:30h. Los viernes es de tipo jornada continua, por lo que los escolares entran a las 9h y salen a las 14h.

³²⁶ El nombre del centro se mantiene en el anonimato para guardar la identidad y mantener el código ético y deontológico, así como también la legalidad en la utilización de los resultados.

En lo referente al nivel escolar y formativo del alumnado para la implementación de la secuencia didáctica se ha seleccionado el sexto curso de la Educación Primaria, ya que los discentes se encuentran en una fase de mayor abstracción, así como de reconocimiento de estructuras musicales más complejas que permite trabajar aspectos específicos de la música tradicional valenciana, conceptos también reconocidos en el currículo escolar. El nivel de sexto de primaria del centro educativo para el curso académico 2021–2022 está compuesto por 18 alumnos.

3.2. Objetivos didácticos

A través de la implementación de la unidad de programación diseñada se pretende promover en el alumnado el interés por la música tradicional valenciana y analizar el impacto que dicho estilo produce sobre ellos. Para tal propósito se pone en práctica un proyecto interdisciplinar que parte del área de la Educación Artística e integra todas las demás materias y competencias desarrolladas en el currículo escolar. La finalidad es impulsar las habilidades conceptuales y procedimentales, así como crear un clima de responsabilidad y cooperación entre los sujetos, en virtud de un aprendizaje significativo y con gran capacidad motivacional. También se contempla como objetivo comprobar que el folclore musical valenciano actúa como un material válido e interesante para ser usado con el alumnado de la Educación Primaria.

En cuanto al diseño de la propuesta didáctica en particular, está orientada a trabajar por competencias. Para poder llevarla a cabo se han extraído los contenidos e indicadores de logro en conformidad

con la tarea que se quiere acometer. Estos ítems se integran en el *Document pont*³²⁷, confeccionado por el *Servei de Formació del Professorat de la Secretaria Autonòmica d'Educació i Investigació de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*.

Tabla 16

Cuadro resumen de los contenidos e indicadores de logro a los que responde la secuencia didáctica implementada

	CONTENIDOS	INDICADORES DE LOGRO
Bloque 1: escucha	Reconocimiento auditivo de los géneros instrumentales	Identifica auditivamente los géneros instrumentales
	Reconocimiento visual y auditivo de los principales instrumentos	Identifica de forma auditiva y visual los principales instrumentos
	Audición e interés por la audición y comentario, con actitud abierta, de las obras musicales, relacionándolos con el entorno social en el que surgen y se desarrollan	Escucha de forma atenta y analítica las obras musicales Muestra interés y respeto al expresar sus opiniones y reconoce su aportación al patrimonio musical común
	Diferenciación y valoración de las funciones sociales de la música	
	Escucha activa, incorporando las	Participa en situaciones de

³²⁷ El *Document Pont* pretende facilitar a los docentes la elaboración de las programaciones didácticas de aula y está basado en el Decreto 108/2014, de 4 de julio del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*.

	<p>intervenciones de los demás y respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor</p>	<p>comunicación oral y extrae conclusiones</p> <p>Expone y reformula de forma organizada sus opiniones</p>
	<p>Obtención y uso eficaz de información. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita de forma precisa</p>	<p>Busca, selecciona y almacena información utilizando los diferentes recursos de forma responsable</p>
	<p>Seleccionar y organizar la información de fuentes variadas, contrastando su fiabilidad</p>	<p>Organiza adecuadamente la información obtenida</p>
	<p>Búsqueda, visualización y reproducción multimedia mediante herramientas digitales, aplicando estrategias sencillas de filtrado en dispositivos TIC</p>	<p>Utiliza de manera responsable herramientas de búsqueda, contrastando la información en diversas fuentes</p>
	<p>Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración. Regulación de la perseverancia, flexibilidad, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación antes, durante y después del proceso de aprendizaje</p> <p>Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. Aprendizaje autónomo. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos</p>	<p>Permanece en calma ante las dificultades que se le presentan cuando realiza una secuencia de actividades completa y mantiene la motivación hasta finalizarla</p> <p>Persevera ante los retos y dificultades que se le plantean en la realización de una secuencia de actividades completa y muestra flexibilidad buscando soluciones alternativas</p>

	<p>Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área</p>	<p>Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando analiza información procedente de medios digitales y la utiliza en las actividades de aprendizaje</p> <p>Utiliza adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo cuando hace propuestas razonadas para mejorar el proceso y el resultado de sus aprendizajes y de los aprendizajes de sus compañeras/os</p>
<p>Bloque 2: la interpretación musical</p>	<p>Cuidado y mejora de la técnica vocal para lograr una expresión vocal ajustada</p>	<p>Interpreta piezas vocales con una técnica apropiada que incluya articulación y vocalización para mejorar la resonancia y la proyección de la voz</p>
	<p>Interpretación de obras vocales buscando una precisión en la ejecución</p>	<p>Ajusta la técnica vocal con una entonación adecuada a las características de la pieza que interpreta demostrando dominio de los contenidos de lenguaje musical trabajados</p>
	<p>Creación y adaptación de textos a la melodía a partir de los conocimientos rítmicos y melódicos trabajados</p>	<p>Crea y adapta textos propios a las melodías valorando los procesos y los resultados buscando su mejora</p>

	Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos	Participa en la planificación de metas comunes haciendo propuestas valiosas y tomando decisiones razonadas
	Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones	Participa en diálogos para resolver conflictos interpersonales preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor con un lenguaje respetuoso
	Toma de decisiones, calibración de oportunidades y riesgos	
	Búsqueda del sentido de su trabajo en una tarea compleja que afecta a varios	Utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos habituales respetando los puntos de vista de los demás en las situaciones que así lo requieran incorporando las intervenciones ajenas y manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos
	Entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos	
	Sensibilidad y comprensión por los puntos de vista de los demás. Búsqueda del consenso y el apoyo de los demás	Anima a los otros miembros de su grupo y reconoce el trabajo que realizan dentro del equipo
Bloque 3: la música, el movimiento y la danza	Percepción, reconocimiento e interpretación corporal de los matices, cambios de tempo y caracteres	Percibe, reconoce e interpreta con el propio cuerpo los cambios, de tempo y de carácter de las piezas musicales
	Interpretación con ejecución precisa de danzas y bailes tradicionales	Interpreta danzas y bailes tradicionales y los investiga para valorar su importancia

Investigación sobre las danzas y bailes que se bailan en el entorno y que han perdurado a lo largo del tiempo	
---	--

Fuente: elaboración propia

3.3. Metodología

La metodología general del proyecto didáctico hace referencia a un modelo de investigación-acción sobre la propuesta de secuencia didáctica creada *ad hoc*, basada en el folclore musical valenciano y centrada en el nivel de sexto de primaria. La selección de la escuela para implementar el trabajo de campo no ha sido aleatoria, atendiendo a que ésta se encontrara dentro del territorio objeto de estudio.

La investigación-acción llevada a efecto pretende ser un acto de análisis y reflexión sobre la utilización de la música tradicional valenciana como material educativo en la etapa de la Educación Primaria. Después de los diversos análisis realizados, la falta de tratamiento del folclore musical valenciano en las aulas es considerado como el problema a abordar y en consiguiente, el que guía la acción y la evaluación del proceso estudiado, a fin de encontrar mejoras factibles y coherentes para que puedan ser introducidas en la práctica docente.

Una vez analizado el punto de partida, entendido como diagnóstico inicial, se procede a la elaboración y ejecución del plan para poder observar con detalle y pormenorizar de forma crítica la reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje y todo aquello que en él

interacciona, como es el caso de los docentes y del alumnado. La finalidad de la investigación-acción es validar la práctica educativo-pedagógica efectuada, así como poder formular nuevas vías y alternativas para fomentar el trabajo del folclore musical valenciano en la Educación Primaria y perfeccionar lo ya existente en materia educativa. También se convierte en designio el hecho de transformar de manera fundamentada, argumentada, comprobada y lógica la realidad actual con respecto a este estilo musical. Cabe destacar que los resultados extraídos no pueden ser generalizables a toda la población educativa, ya que se trata del estudio y análisis de un caso concreto.

Por otro lado, a través de las actividades programadas se busca estudiar el impacto generado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del folclore musical valenciano, así como la motivación, predisposición y respuesta por parte del alumnado en torno a dicho estilo. Para ello se plantea una serie de tareas que permiten trabajar diversos aspectos del área de la Educación Musical, integrados todos ellos en el currículo para el sexto curso. Además, se ha elaborado un diario de observación³²⁸ para analizar con más profundidad las acciones e interacciones de los sujetos, así como los materiales que evalúan los factores mencionados anteriormente.

Esta última parte hace referencia a la metodología observacional participante, que se efectúa en este caso para complementar la anterior y permite, a través de la puesta en práctica del diseño pedagógico, recolectar de forma rigurosa la información -mayoritariamente cualitativa-, así como categorizarla, codificarla y

³²⁸ El diario de observación elaborado puede consultarse en el Anexo VI.

buscar relaciones entre los diferentes aspectos observados. El objetivo es realizar un análisis con profundidad bajo un modelo de teoría fundamentada y poder extraer conclusiones y valoraciones del proceso de implementación.

En referencia a la metodología de la secuencia didáctica abordada se utiliza la colaboración y cooperación grupal, puesto que a través de un proyecto que integra dos productos finales se consiguen unos objetivos comunes y una meta compartida. El alumnado se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es el motor principal al cual se orientan las tareas. La figura docente ejerce de guía y facilitador de conocimientos, supervisando, acompañando y orientando el trabajo que van realizando los discentes a fin de conseguir un desarrollo integral, tanto a nivel cognitivo como personal.

El proyecto llevado a efecto gira en torno a 5 bloques: Descubrimos el mundo del folclore valenciano, ¡Manos a la obra, folcloristas!, ¡A bailar, folcloristas!, ¡A cantar, folcloristas! y Reflexiones finales. El primero de ellos está planteado para introducir la secuencia didáctica y conocer qué sabe el alumnado sobre el tema a tratar. El segundo es el más amplio y el objetivo es que el alumnado integre y asiente en sus estructuras cognitivas los conocimientos trabajados. Para hacerlo posible, la clase se divide en grupos de expertos cuyos integrantes han estado previamente seleccionados y organizados. Esta no aleatoriedad está pensada para facilitar unas formaciones equitativas y atender a aquellos discentes que presentan necesidades educativas especiales. En los dos siguientes bloques se trabajan, a través de dinámicas grupales en su mayoría e individuales en algún momento específico, la expresión corporal y el canto. A modo de conclusión se alude a un último bloque de reflexión y evaluación del proyecto.

Tabla 17

Cuadro resumen de los bloques de actividades llevados a cabo en la secuencia didáctica implementada

SESIONES	ACTIVIDADES
Bloque 1 1-2 (90 min.)	Descubrimos el mundo del folclore valenciano
Bloque 2 3-12 (450 min.)	¡Manos a la obra, folcloristas!
Bloque 3 13-14 (90 min.)	¡A bailar, folcloristas!
Bloque 4 15-16 (90 min.)	¡A cantar, folcloristas!
Bloque 5 17 (45 min.)	Reflexiones finales

Fuente: elaboración propia

3.4. Temporización

Para concretar la temporización de la secuencia didáctica se ha trazado un cronograma siguiendo una estructura y orden lógicos. La organización de éste consta de diecisiete sesiones distribuidas en el área de Educación Artística, concretamente en la Educación Musical. La implementación del proyecto tiene lugar durante el segundo trimestre del curso escolar 2021-2022, exactamente entre los meses de enero, febrero y marzo.

El Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la *Comunitat Valenciana* constituye, para el nivel de sexto y en referencia al área de Educación Artística, 2 sesiones a la semana de 45 minutos cada una, y éstas se reparten entre las materias de Música y Plástica.

Se hace necesario señalar que en el colegio educativo donde se ha desarrollado la unidad de programación, atendiendo a su horario de clase habitual, se han destinado dos sesiones a la semana de 45 minutos cada una a la Educación Musical, utilizadas durante el segundo trimestre para la implementación de la secuencia didáctica. Seguidamente se precisa de forma visual la cronología devenida.

Tabla 18

Cronología planificada del mes de enero para la implementación de la secuencia didáctica

ENERO 2022	
Lunes	Viernes
10 Sesión 1 Descubrimos el mundo del folclore valenciano	14 Sesión 2 Descubrimos el mundo del folclore valenciano
17 Sesión 3 ¡Manos a la obra, folcloristas!	21 Sesión 4 ¡Manos a la obra, folcloristas!
24 Sesión 5 ¡Manos a la obra, folcloristas!	28 Sesión 6 ¡Manos a la obra, folcloristas!
31 Sesión 7 ¡Manos a la obra, folcloristas!	

Fuente: elaboración propia

Tabla 19

Cronología planificada del mes de febrero para la implementación de la secuencia didáctica

FEBRERO 2022	
Lunes	Viernes
7 Sesión 8 ¡Manos a la obra, folcloristas!	11 Sesión 9 ¡Manos a la obra, folcloristas!
14 Sesión 10 ¡Manos a la obra, folcloristas!	18 Sesión 11 ¡Manos a la obra, folcloristas!
21 Sesión 12 ¡Manos a la obra, folcloristas!	25 Carnaval
28 Sesión 13 ¡A bailar, folcloristas!	

Fuente: elaboración propia

Tabla 20

Cronología planificada del mes de marzo para la implementación de la secuencia didáctica

MARZO 2022	
Lunes	Viernes
	4 Sesión 14 ¡A bailar, folcloristas!
7 Sesión 15 ¡A cantar, folcloristas!	11 Sesión 16 ¡A cantar, folcloristas!
14 Sesión 17 Reflexiones finales	

Fuente: elaboración propia

3.5. Actividades, recursos y materiales de enseñanza y aprendizaje

Las actividades planteadas para desarrollar la secuencia didáctica sobre el folclore musical valenciano se dividen en 17 sesiones. La primera es introductoria en la que se explica de forma detallada en que consiste el trabajo que se va a llevar a cabo con el grupo-clase. También se pretende conocer cuáles son los conocimientos previos sobre el tema para poder hacer una comparativa con lo que han aprendido al final de la implementación. La segunda sesión del primer bloque consiste en aportar información procedente de sus familiares, es decir, enriquecer el trabajo común con la ayuda de sus familias.

Las diez sesiones siguientes corresponden a la obtención de dos productos finales, uno teórico-conceptual y otro artístico. Con el primero se obtiene un documento en forma de presentación para ubicarlo en el aula a modo de póster y con el segundo se consigue un cuaderno desplegable interactivo, también llamado *lapbook*. Los ítems del folclore musical valenciano que se trabajan en estos dos proyectos son cuatro: introducción, canto, baile e instrumentación.

Consecutivamente se introducen dos sesiones destinadas a trabajar el movimiento y la expresión corporal. Para ello se proponen tres bloques de actividades. En el primero el docente guía la interpretación de las canciones, en el segundo es el alumno quien hace alusión a su creatividad e improvisa sus movimientos, y en el último, los discentes aprenden a bailar el *pas pla* y el fandango, y lo interpretan a través de un juego.

Posteriormente se desarrollan dos sesiones para trabajar la expresión vocal, concretamente a través de la *albà*. Para tal pretensión el

alumnado aprende la melodía y la estructura musical que caracteriza este canto para después poder cambiar e inventar la letra. Finalmente se plantea un juego que consiste en introducir la figura del *versaor* e interpretar sus propias creaciones.

En la última sesión de la secuencia didáctica se evalúa la implementación y se analiza el impacto que ésta ha generado en el grupo-clase teniendo en cuenta los diferentes ámbitos educacionales. Para ello, se vuelven a analizar los conocimientos previos de la primera sesión a fin de poderlos contrastar. Además, se plantea una evaluación certificadora del proyecto y de los conocimientos que han adquirido los alumnos al final de la intervención didáctica gracias a la herramienta *Knowledge and Prior Study Inventory* –KPSI³²⁹– de tipo justificativo.

Procede señalar que después de cada uno de los bloques de trabajo se realiza una evaluación sobre la motivación, el trabajo y el proyecto a través del instrumento diana de evaluación³³⁰. Al final del segundo bloque se introduce una regleta de coevaluación³³¹ en la que se pretende fomentar el criterio personal para evaluar a sus compañeros respecto a los objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta el grado de implicación de cada uno de ellos. Esta herramienta también engloba una autoevaluación en la que se mide el propio desempeño en el proyecto llevado a cabo.

Complementariamente se utiliza la herramienta de gestión de aula *Classdojo*, con la finalidad de acrecentar el factor motivacional y

³²⁹ La herramienta de evaluación KPSI puede consultarse en el Anexo VII.

³³⁰ El instrumento diana de evaluación puede consultarse en el Anexo VIII.

³³¹ La regleta de coevaluación puede consultarse en el Anexo IX.

mejorar la actitud de trabajo del alumnado. Subsiguientemente se presenta una tabla que detalla y precisa las actividades realizadas en las diversas sesiones.

Tabla 21

Pormenorización de las actividades planteadas para la implementación de la secuencia didáctica

NÚM. SESIÓN	DESCRIPCIÓN
1-2 90 min	<p style="text-align: center;">DESCUBRIMOS EL MUNDO DEL FOLCLORE VALENCIANO</p> <p>En la primera sesión de la secuencia didáctica se lleva a cabo una toma de contacto con el alumnado en torno a la música tradicional, más concretamente la valenciana. Se explica al alumnado el planteamiento, la organización y la estructura de la secuencia didáctica en forma de proyecto que se va a llevar a cabo. Así mismo, se detalla el procedimiento y el orden de las acciones diseñadas con el que lograr el propósito.</p> <p>Seguidamente se plantea una asamblea para hablar sobre qué sabe y qué piensa el alumnado en referencia a la música tradicional valenciana, así como para mantener diálogos que puedan surgir relacionados con dicha temática. En esta discusión guiada se utiliza el recurso digital <i>Padlet</i>, que permite introducir y guardar en la red las ideas y opiniones expresadas por el alumnado. Se unifican aquellas que contengan un sentido y unas características comunes.</p> <p>Como paso previo a la implementación de la secuencia didáctica y para ampliar sus conocimientos iniciales se pide al alumnado como tarea preguntar a los miembros de su familia, especialmente a los abuelos, qué saben acerca del folclore musical valenciano, de las dinámicas y actividades culturales que se llevan a cabo en el municipio, así como de la sociedad tradicional y de las costumbres relacionadas con el ámbito musical.</p>

	<p>Con motivo de acrecentar el factor motivacional y de forma adicional, se crea una clase con la herramienta digital <i>Classdojo</i>, que permite hacer un seguimiento y premiar las actitudes y la perseverancia en el trabajo con respecto a las actividades planteadas.</p> <p>En la segunda sesión de este primer bloque se busca ampliar y enriquecer los conocimientos recopilados en la primera sesión, basados en las ideas previas que poseía el alumnado sobre la música tradicional. Para hacer posible tal propósito se rescatan, mediante una asamblea, las opiniones y los saberes que han transmitido las familias a los alumnos sobre la música tradicional valenciana y se añaden al <i>Padlet</i> de la sesión anterior, utilizando un color diferente.</p>
	<p>Materiales necesarios: un ordenador y un proyector.</p> <p>Aplicaciones y programas necesarios: <i>Padlet</i> y <i>Classdojo</i>.</p>
3-12 450 min.	<p style="text-align: center;">¡MANOS A LA OBRA, FOLCLORISTAS!</p> <p>En las sesiones siguientes se procede a la obtención de dos productos finales. Primeramente, se detalla al alumnado cómo y qué se va a trabajar, además también de pormenorizar los dos productos finales. Seguidamente se divide a los discentes en 4 grupos de expertos para confeccionar los ítems: introducción, canto, baile e instrumentación.</p> <p>Para alcanzar el objetivo del primer producto final, el alumnado investiga unas premisas establecidas y guiadas para poder crear un documento <i>Power point</i> que recopile la información más importante sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">- Grupo introducción: historia y características generales de la música tradicional valenciana.- Grupo canto: géneros e intérpretes, características y peculiaridades.- Grupo baile: tipos de bailes existentes, descripción, características e indumentaria propia y típica.

	<p>- Grupo instrumentación: tipos de agrupaciones e instrumentos característicos.</p> <p>Para hacer posible el objetivo del segundo producto final, el alumnado selecciona la información esencial del trabajo ya realizado en el <i>Power point</i>. La tarea final es crear un <i>lapbook</i> para la clase gracias a la aportación de cada uno de los grupos.</p> <p>Finalmente, cada grupo de expertos explica al resto de sus compañeros el aspecto de la música tradicional que ha estado trabajando. En cada una de las exposiciones se van resolviendo las dudas que puedan surgir. Al final de este bloque de actividades el alumno rellena la diana de evaluación y la regleta de autoevaluación.</p>
	<p>Materiales necesarios: ordenadores para los grupos, fuentes de información de referencia, material fungible diverso para la creación del <i>lapbook</i>, diana de evaluación y regleta de autoevaluación.</p> <p>Aplicaciones y programas necesarios: <i>Padlet</i>, <i>Power point</i> y <i>Classdojo</i>.</p>
13-14 90 min.	<p style="text-align: center;">¡A BAILAR, FOLCLORISTAS!</p> <p>En estas sesiones se pretende que el alumnado realice una serie de ejercicios de movimiento y expresión corporal acorde con las audiciones seleccionadas. Para tal efecto se concretan tres bloques de actividades.</p> <p>En el primer bloque el docente hace de guía y marca las directrices, atendiendo al compás, tiempos fuertes y débiles, dinámicas, etc., que proporciona la canción correspondiente. Para ello se utilizan diversas formaciones y agrupaciones (círculo, filas, individualmente, parejas, tríos, grupos, etc.), trayectos (adelante, atrás, zig-zag, etc.), acciones locomotoras (andar, correr, saltar, gatear, etc.) y no locomotoras (flexionar, alejar, aproximar, balancear, etc.).</p> <p>En el segundo bloque es el alumnado quien improvisa y adapta los movimientos, formas y creaciones a las características rítmicas,</p>

15-16 90 min.	<p>melódicas y estructurales de la canción correspondiente.</p> <p>En el tercer bloque el alumnado aprende a bailar el <i>pas pla</i> y el fandango para poder hacer una interpretación a modo de juego. Aprovechando que el ritmo del baile va aumentando, el discente que se equivoque va quedando eliminado.</p> <p>Es importante que el docente, en cada una de las audiciones que se van introduciendo, informe al alumnado de las características y peculiaridades que atañen a dicha melodía, para así afianzar conocimientos o generar nuevos aprendizajes. Al final del proceso el alumno rellena la diana de evaluación.</p>
	<p>Materiales necesarios: ordenador, altavoces, audiciones y diana de evaluación.</p> <p>Audiciones bloque 1: Bolero de Guadassuar, Seguidilles carcaixentines y Valencianes de Benifaió</p> <p>Audiciones bloque 2: L'u d'Aielo, Malaquenya de Barxeta y Jota redona de Carlet</p> <p>Audiciones bloque 3: <i>pas pla</i> y fandango</p> <p>Aplicaciones y programas necesarios: portales de música de internet y <i>Classdojo</i>.</p>
	<p style="text-align: center;">¡A CANTAR, FOLCLORISTAS!</p> <p>Estas sesiones se dividen en dos partes. En la primera el alumnado aprende una <i>albà</i>, hecho que permite trabajar y asimilar a nivel cognitivo la estructura y la afinación estándar de este tipo de canto tradicional. La segunda parte consiste en inventar una letra para la melodía y jugar a interpretarla introduciendo la figura del <i>versaor</i>. Al final del proceso el alumno rellena la diana de evaluación.</p>
	<p>Materiales necesarios: papel, lápiz y diana de evaluación.</p> <p>Aplicaciones y programas necesarios: <i>Classdojo</i>.</p>
	<p style="text-align: center;">REFLEXIONES FINALES</p> <p>En primer lugar, se recupera el <i>Padlet</i> creado en la primera sesión,</p>

17 45 min.	<p>se comentan y revisan los aspectos que se introdujeron y, si se considera conveniente, se añaden nuevos con un color diferente.</p> <p>Posteriormente los discentes rellenan el KPSI justificativo que se ha preparado para evaluar los conocimientos adquiridos sobre la música tradicional valenciana.</p> <p>Y finalmente se inicia un diálogo guiado con el alumnado a modo de cierre para que puedan expresar sus opiniones y puntos de vista con respecto al proyecto (dificultades, que les ha gustado más, sentimientos provocados, etc.).</p> <p>Materiales necesarios: un ordenador, un proyector y el KPSI.</p> <p>Aplicaciones y programas necesarios: <i>Padlet</i> y <i>Classdojo</i>.</p>
---------------	---

Fuente: elaboración propia

3.6. Instrumentos de recogida y registro de datos

Los instrumentos diseñados y utilizados para la evaluación de la secuencia didáctica, así como del impacto que ésta ha generado sobre el alumnado en términos de motivación, esfuerzo y adquisición de conceptos y saberes, son los siguientes: *Padlet*, diana de evaluación, regleta de coevaluación, KPSI, *Classdojo* y diario de observación.

Es conveniente dilucidar que las herramientas diana de evaluación, regleta de coevaluación y KPSI han sido seleccionadas atendiendo a una evaluación competencial, así como a una autoevaluación y coevaluación consciente. Es decir, permiten al alumnado valorar el saber, el saber hacer y el saber transferir, permitiéndoles ser conocedores de los logros y avances conseguidos, dificultades encontradas, la posible falta de adquisición de ciertos contenidos y, en definitiva, del proceso de aprendizaje llevado a cabo.

El *Padlet* y el *Classdojo* obedecen a criterios de motivación, ya que son herramientas muy visuales con diseños innovadores, que permiten hacer un seguimiento de los contenidos que van aprendiendo en el caso de la primera, y de actitud, trabajo y perseverancia en forma de aliciente en el caso de la segunda. Por último, el diario de observación es utilizado porque permite detallar y pormenorizar en cada sesión las cuestiones que los otros instrumentos de evaluación no han podido recoger.

Para conocer y agrupar los conocimientos previos del alumnado en la primera sesión, juntamente con la ampliación de éstos a través de la actividad de cooperación con las familias, tanto como para evaluar el progreso y desarrollo de los saberes al final del proyecto, se utiliza el *Padlet*. Ésta es una herramienta digital interactiva que permite crear un espacio colaborativo y dinámico en línea. Actúa como pizarra en la que se pueden insertar notas, recursos multimedia, imágenes, enlaces y documentos, entre otros. En cada una de las sesiones en las cuales es utilizada, se usan distintos colores para que, de una forma visual, se aprecie el proceso evolutivo de los conceptos.

En referencia a la diana de evaluación, es un instrumento de carácter participativo que permite a los alumnos valorar tanto de forma cuantitativa como cualitativa los criterios establecidos en ella. En el proyecto se realiza al final de cada bloque de tareas, y los aspectos a evaluar están relacionados con la percepción que han tenido los discentes sobre el trabajo y las actividades desarrolladas. La diana permite analizar de una forma visual las opiniones y puntos de vista del alumnado.

Por otra parte, la regleta de coevaluación es una herramienta con carácter visual que permite evaluar al resto de compañeros del grupo

en cuanto a la implicación desempeñada para conseguir los objetivos de aprendizaje y las metas comunes del proyecto. Concretamente entra en funcionamiento al final del segundo bloque de actividades, coincidiendo con el final del trabajo por grupos de expertos, atendiendo a que es en este preciso momento cuando el alumnado puede valorar de forma crítica y fundamentada la participación y el aporte de cada uno de los integrantes del grupo, así como el suyo propio en comparación con el resto.

Por lo que atañe al *Knowledge and Prior Study Inventory* –KPSI– de tipo justificativo, es utilizado en la última sesión para descubrir los conocimientos asimilados por parte del alumnado al final de la implementación de la secuencia didáctica. Esta herramienta ejerce una evaluación sumativa y les permite ser conscientes del grado de adquisición de saberes una vez concluido el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al seguimiento a lo largo de las sesiones sobre la actitud de trabajo del alumnado, la perseverancia y el esfuerzo se utiliza el *Classdojo*, un aula virtual que contiene multitud de funciones. En el presente proyecto se introduce como fuente de motivación, ya que permite premiar las acciones que van realizando los discentes con la finalidad de acumular puntos. Además, los estudiantes se visualizan en forma de avatares que pueden ir modificando y caracterizando.

De forma complementaria a las herramientas anteriormente descritas se emplea el diario de observación para recoger todos aquellos aspectos adicionales que pueden desprenderse de la puesta en práctica de la unidad de programación y del proceso de aprendizaje que de ésta se deriva, como pueden ser el impacto, los comentarios o

las opiniones del alumnado en contextos de discernimiento o de trabajo autónomo.

La información obtenida a través de las diferentes herramientas de evaluación ha sido debidamente codificada y categorizada para organizar y estructurar los datos de manera lógica y significativa, así como para buscar relaciones entre los diversos aspectos observados y analizados a fin de estudiar y evaluar el proyecto y su repercusión en los sujetos objeto de estudio. Todo ello ha propiciado una recolección de datos e informaciones de especial importancia y que facilitan una adecuada discusión para la extracción de conclusiones válidas, confiables, relevantes y, en su efecto, prospectivas para ser estudiadas en trabajos próximos y futuros.

3.7. Análisis y resultados

En el siguiente apartado se presenta el análisis y los resultados que se han obtenido de la implementación de la secuencia didáctica. Todo ello se ofrece de una forma ordenada y lógica, de acorde con el transcurso de las sesiones efectuadas en el centro educativo. En el primer apartado se hace alusión a las características generales del proyecto y a las de los agentes que intervienen en él. Los demás apartados hacen referencia a cada uno de los bloques de los que se compone la unidad de programación.

3.7.1. Características generales

La implementación de la secuencia didáctica se ha llevado a cabo en un centro educativo de La Ribera Baja, comarca objeto de estudio. Con ella se busca la promoción de la música tradicional valenciana en el alumnado del sexto curso de la Educación Primaria y poder analizar todo el impacto que ha generado dicho estilo sobre ellos.

En cuanto al espacio en el que tienen lugar las sesiones se produce, mayoritariamente, en el aula de música de la escuela. Las características de ésta son muy buenas, ya que es grande y luminosa. También se dispone de mesas y sillas para poder establecer la organización que se desee en cada momento, así como una pantalla digital con proyector, un ordenador y altavoces. Otra aula que también se utiliza en determinados momentos es la de informática. En ella hay un ordenador por cada alumno y un servidor que permite enviar mensajes virtuales a dichos ordenadores.

La duración de las sesiones es de 45 minutos y se llevan a término dos por semana, que coinciden con la última hora del lunes y del viernes. Este horario, *a priori*, no favorece al rendimiento del alumno, ya que son horas en que la desconexión del discente se produce con bastante facilidad, atendiendo a que están cansados después de toda la jornada escolar. Cabe destacar que, pese a esta dificultad, se ha podido trabajar correctamente y el alumnado se ha mostrado muy motivado y entusiasmado por hacer música.

En el aula siempre han estado presentes dos maestras, la titular propia del centro educativo y la que realiza la presente Tesis. La segunda es la que ha llevado la batuta en toda la implementación y la primera ha apoyado su postura, siendo ambas guías y facilitadoras de conocimientos y aprendizajes. Este hecho de que haya dos maestras de Educación Musical para una clase no es común encontrarlo en las escuelas actuales, pero ha permitido una mayor atención a los alumnos, pudiendo personalizar el aprendizaje, así como guiarlos de forma más eficaz en sus propias individualidades.

El grupo-clase está compuesto por 18 discentes, de los cuales hay 10 niños y 8 niñas. Cabe señalar que en el grupo hay 2 alumnos que

necesitan planes individualizados y adaptaciones curriculares, y otros 5 son procedentes de otros países. El resto de alumnado es nacido en el pueblo donde se implementa la unidad didáctica, así como también lo son sus progenitores. El nivel social, cultural y económico de las familias en general es medio-bajo.

3.7.2. Descubrimos el mundo del folclore valenciano

El primer bloque del proyecto se compone de dos sesiones. Éstas tienen un carácter introductorio o de toma de contacto con la música tradicional valenciana. También se quería indagar y trabajar sobre los conocimientos previos que poseía el alumnado con respecto al tema en cuestión.

La primera tarea consistía en hacer una descripción general del proyecto. Los pequeños detalles no fueron abordados para que pudieran tener una idea clara y concreta sobre el trabajo global. Se les explicó que diariamente ya se les irían dando las pautas de forma más detallada y minuciosa. En todo momento el alumnado mostró interés y entusiasmo por el tema presentado. Los discentes estaban contentos con hacer algo diferente y con un carácter distintivo, ya que era la única clase de la escuela que lo iba a realizar.

La segunda tarea se basaba en exponer los conocimientos que los discentes ya conocían sobre la música tradicional valenciana. Para hacerlo posible se sentaron en círculo y se fue apuntando en el *Padlet* –con color rojo– todo aquello que decían, creando así una red en la que se iban unificando los saberes por temas y conceptos relacionados.

La participación fue muy grata, ya que todos los alumnos, de una forma u otro aportaron ideas, aunque hay que comentar que los conocimientos previos de los discentes eran más bien escasos y pobres, a pesar de que en el municipio el folclore musical valenciano está muy promovido por parte del ayuntamiento y por las asociaciones de música tradicional a través de actividades culturales. En ocasiones conocían los conceptos, pero no sabían ponerle el nombre exacto, esto pasaba sobre todo con los instrumentos.

En gran parte, este desconocimiento se debe al factor de la inmigración, ya que no es considerada como música propia en cuanto a la raíz cultural. Aun así, con ayuda y un poco de guía, los discentes consiguieron extraer ideas importantes y muy relacionadas con este estilo. A través de las aportaciones se les iba haciendo un reconocimiento y una valoración positiva, que les invitaba y alentaba a no perder la atención y a mostrar su implicación e ímpetu en querer abordar el proyecto en todo momento. Esta misma idea fue apoyada por el *Classdojo*, sistema de gestión del aula que los alumnos ya conocían y que les hizo mucha ilusión poder retomar en este proyecto. Además, se acordó el canjeo de puntos por premios.

Posteriormente, para seguir con las actividades diseñadas, se les repartió una hoja para facilitar la actividad, que contenía, de forma detallada, los deberes en los que el alumnado había de preguntar a sus familiares lo que sabían sobre la música y la sociedad tradicional. Se les explicó que este documento debían rellenarlo en sus casas y traerlo la siguiente sesión de música con todas aquellas ideas que habían podido recoger en el ámbito familiar.

Les gustó mucho la tarea que se les pidió. Algunos alumnos mostraron su preocupación al no ser nacidos en València y no

conocer demasiado las tradiciones propias, pero se calmaron cuando se les explicó que podían hacerlo sobre sus propias culturas y tradiciones, ya que muy posiblemente tuvieran algunas características relacionadas. Les tranquilizó el hecho de saber que cualquier aportación era bienvenida, buena y enriquecedora.

Se puede concluir que en esta primera sesión los alumnos se mostraron muy motivados y felices por poder aprender cosas nuevas. Se sintieron afortunados y exclusivos, y así lo verbalizaron al final de la sesión, ya que iban a convertirse en especialistas sobre el folclore musical valenciano y serían, en consecuencia, los alumnos de la escuela que más sabrían sobre este tema en concreto.

En la segunda sesión de este primer bloque se retomó el *Padlet* –color azul– y se fue enriqueciendo con las aportaciones que cada uno de ellos había traído y que habían elaborado gracias a sus familiares. Se analizaron detenidamente todas las aportaciones, algunas de ellas muy trabajadas y propias del pueblo donde se ubica el centro. Ciertamente se ampliaron mucho los conocimientos y el resultado fue valorado como muy beneficioso, ya que sus conocimientos previos fueron validados y completados. Algunos alumnos mostraron características de sus tradiciones, todas ellas de Marruecos, y se comentaron las similitudes y/o interferencias culturales con algún tipo de género valenciano, como *els cants de batre*.

La valoración de este tipo de tarea en el que el alumnado involucra a sus familiares para conseguir enriquecer sus conocimientos es muy positiva, puesto que los discentes estaban muy participativos al sentirse importantes y protagonistas en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se mostraron orgullosos por desvelar quien de su

familia le había ayudado. Les gustó hacer extensible en el aula la voz de sus familiares y la sabiduría que aportaron a la actividad. Se ha visto con claridad la importancia de trabajar y fomentar el vínculo entre la escuela y la familia, puesto que origina un gran beneficio a nivel educativo, personal y emocional, además de acrecentar el factor motivacional.

3.7.3. ¡Manos a la obra, folcloristas!

En el segundo bloque del proyecto se procura cultivar la conceptualización teórica de la música tradicional valenciana, para que los alumnos tengan un conocimiento general y específico sobre este estilo de música y afiancen una sólida base de conocimientos bien contruidos y fundamentados. Para desempeñar este objetivo, el bloque se divide en la obtención de dos productos finales. El primero consiste en la creación de un *Power point*, al que se le dedicaron 6 sesiones y para obtener el segundo producto final se construye un *lapbook*, que se extendió 3 sesiones. Al final de la realización de estos dos trabajos, los alumnos expusieron al resto de compañeros lo aprendido a lo largo de estas sesiones.

En primer lugar, se hizo una explicación pormenorizada y detallada de los dos productos finales que estaban a punto de empezar a engendrar, centrándose en el primero por ser el más inmediato. El alumnado mostró su agrado en torno a estas actividades, sobre todo se asombró con el *lapbook*. En general, tanto uno como el otro les llamó la atención, pero al principio dudaban de su capacidad para poder crear algo así, ya que no estaban acostumbrados a hacer trabajos de este tipo. Se les ofreció la máxima confianza posible y su motivación se acrecentó, debido a que a veces las cosas que desconocen les hacen desconfiar incluso de ellos mismos.

Después de la extensa explicación se crearon los grupos de expertos. Éstos fueron establecidos a conciencia, de modo que el repartimiento de alumnos fuese equilibrado en cuanto a necesidades educativas, capacidades, diversidad cultural, conocimientos, habilidades, aptitudes, etc. Los grupos formados fueron los siguientes: Introducción -4 alumnos-, Canto -5 alumnos-, Baile -5 alumnos- e Instrumentación -4 alumnos-. Por último, se les dio una hoja con las ideas y conceptos que tenían que trabajar las próximas clases.

Las siguientes sesiones se dedicaron a la construcción teórico-conceptual del *Power point*. En este punto de la implementación didáctica se encontraron algunas dificultades que sería conveniente citar, en vista de que, debido a estos pequeños problemas, se tuvo que reorientar el modo de trabajo de los estudiantes.

Así pues, en primera instancia se intentó trabajar desde el aula de informática. Para ello se tenía previsto un *Genially* que integraba toda la teoría relacionada con las premisas que se querían abordar en el *Power point*, así como un documento ya prediseñado para que el alumnado fuese introduciendo la información en él.

El nivel tecnológico y digital del alumnado era más bien carente. Éste presentaba poco dominio con las TIC y, además, tampoco se tenía una plataforma que facilitara las acciones educativas, como por ejemplo *Classroom*. Tenían una llamada *Aules*, así como un canal de *Telegram*, pero ambos estaban muy alejados de lo que se requería: un entorno virtual de aprendizaje que permitiera el trabajo colaborativo entre los discentes. Además, los ordenadores tenían la desventaja de estar congelados, con lo que no podían guardar información en ellos.

Así que rápidamente se decidió buscar soluciones: toda la información que guardaba el *Genially* se daría y se trabajaría sobre papel y, una vez seleccionada ésta, se volvería a trabajar con los ordenadores y con los *Power points*, pero almacenando los documentos en *pendrives* que se repartieron por grupos de expertos. Este cambio se pudo hacer en el acto al ver la situación tanto de la escuela como de los alumnos, dado que era una opción que se contemplaba como posible y estaba todo preparado por si hipotéticamente se encontraba esta situación.

Se decidió que estas dificultades no se explicarían detalladamente al alumnado por si pudiera interferir en su motivación, por lo que se comentó que habían surgido algunos errores informáticos que hacían cambiar el modo de trabajo, así que se continuaría en el aula habitual mediante hojas de papel. Los alumnos se mostraron contentos por saber que el problema, no eran ellos ni sus habilidades, sino que eran dificultades externas.

Los alumnos empezaron a trabajar en clase sobre el papel impreso. Se les explicó que, como expertos en la materia, debían poseer toda la información completa, y que ahora la tarea consistía en seleccionar aquella que fuera más relevante para poder exponerlo y que lo pudiese contemplar toda la escuela.

Los discentes leyeron, subrayaron y sintetizaron aquello que les pareció más importante. Las dos maestras guiaron al alumnado e iban asistiendo a los grupos y supervisando la tarea. Fue relativamente fácil y eficaz, ya que el alumnado a este tipo de tareas sí que estaba más acostumbrado y rápidamente entendió el funcionamiento de la actividad. Se repartieron la faena entre los

integrantes del grupo, formando así nuevos subgrupos, y se mostraron muy implicados y entregados por realizar la tarea.

Cabe mencionar que el alumnado, a medida que leía la información se mostró muy emocionado a consecuencia de que había alguna información que ya conocían o actos culturales que habían podido observar en el pueblo o alrededores, sin saber que eso pertenecía a la música tradicional valenciana. En varias ocasiones los discentes comentaban algunas anécdotas vividas o saberes relacionados con el estilo tradicional y que, en un principio, no sabían que correspondían al folclore musical.

Después de dedicar unas sesiones a la selección de la información, se procedió a volver al aula de informática donde se pudo construir el documento con aquella información previamente seleccionada. Esta parte se realizó con bastante soltura y autonomía, con la que consiguieron excelentemente los objetivos planteados. El trabajo tenía un carácter mecánico en el que los discentes habían de introducir la información trabajada en el papel. Aunque la habilidad de escritura con el teclado no estaba muy desarrollada, no surgieron dificultades por lo que la motivación se mantuvo muy elevada durante este proceso.

Cuando finalizaron las transcripciones teóricas en el documento, se insertaron las imágenes, permitiendo ahondar en el tratamiento de éstas. Al principio costó un poco, atendiendo a que era una actividad nueva para ellos o poco trabajada, pero se mostraron contentos por la adquisición de nuevos aprendizajes y habilidades. También cabe comentar que el hecho de guardar en los *pendrives* el documento fue una tarea novedosa para ellos, las primeras sesiones no fueron

fáciles, pero poco a poco se convirtió en un proceso mecánico y acabaron realizando este paso con una gran autonomía.

Cada grupo disponía de dos *pendrives*, que coincidían con los subgrupos que se habían formado. Éstos estaban rotulados con los diferentes grupos creados y dentro había un documento *Power point* en blanco con los títulos correspondientes, acordes con las ideas y conceptos que debía trabajar cada uno. Además, se integraba una diapositiva con un enlace directo al *Genially*, por si querían hacer cualquier consulta.

Para dar por finalizado este primer producto final, se completó su trabajo con una portada y un índice. Se imprimió y se encuadernó. Los alumnos, al ver su producto final acabado mostraron mucha alegría y lo quisieron volver a mirar detenidamente. También desearon exponerlo en la escuela para que los compañeros de los otros cursos pudiesen ver el trabajo que habían estado realizando.

En la siguiente sesión se procedió a explicar de nuevo el segundo producto final, el *lapbook*, que duraría 3 sesiones. Para hacer posible tal propósito se volvieron a imprimir y repartir por grupos las hojas del *Power point* que realizaron, pero con un fondo blanco para evitar distracciones y facilitar la lectura. Para favorecer el trabajo y que éste fuese lo más coherente y cómodo posible, se concretaron cuatro tareas a realizar, que serían las siguientes: extraer la información esencial del documento (I), buscar ideas para construir el propio *lapbook* (II), escribir la información esencial en una hoja en blanco junto con la idea de *lapbook* (III) y plasmarlo con el material fungible (IV).

Estas orientaciones ayudaron a los discentes a poder seguir un orden lógico y secuencial de las pequeñas tareas que permitieron alcanzar

el segundo producto final. Los grupos trabajaron muy bien y el esfuerzo individual y personal de los alumnos influyó en la actitud general de trabajo y de cooperación para conseguir la meta final y común. Pudieron completar la tarea con bastante soltura y quedaron unos trabajos muy completos y visualmente potentes. Se sintieron felices y orgullosos de sus productos finales, así que se expusieron en la escuela para que todos pudieran apreciarlos.

Se ha de destacar que, la formación de grupos de expertos hecha a conciencia fue una opción excelente, ya que se comprobó que aquellos alumnos más habilidosos ayudaron a aquellos que no lo eran tanto y, entre todos, conjugando las características personales e individuales, consiguieron enriquecer los trabajos finales. También nombrar en positivo el hecho de haber creado pequeños subgrupos dentro del mismo grupo, que permitió el repartimiento de las tareas y el papel de cada uno de los integrantes, pudiendo escoger aquella actividad que le resultara más fácil, atendiendo a cada una de las individualidades y particularidades de los sujetos.

Además, los discentes se apoyaron mucho en los ejemplos de los dos productos finales que pudieron contemplar en clase. Esto fue gracias a los que se elaboraron en la implementación de la prueba piloto. Se puede esclarecer con la elaboración de ambos productos finales que la dinámica de la clase en general fue muy buena y que se consiguió un buen clima de clase, de trabajo, de cooperación, de equipo y de colaboración entre el alumnado.

En la última sesión de este bloque tuvo lugar la exposición de los aprendizajes adquiridos al resto de sus compañeros. En primer lugar, se les recordaron algunas premisas para tener en cuenta –se les facilitó una rúbrica–: tono de voz, postura corporal, atención del

público, etc. Seguidamente se les dejó un tiempo para que lo pudiesen preparar, contando con la ayuda de las maestras. Procede indicar que al final de la sesión anterior se habló de la exposición y los alumnos se llevaron a casa la información para podérsela estudiar con anticipación.

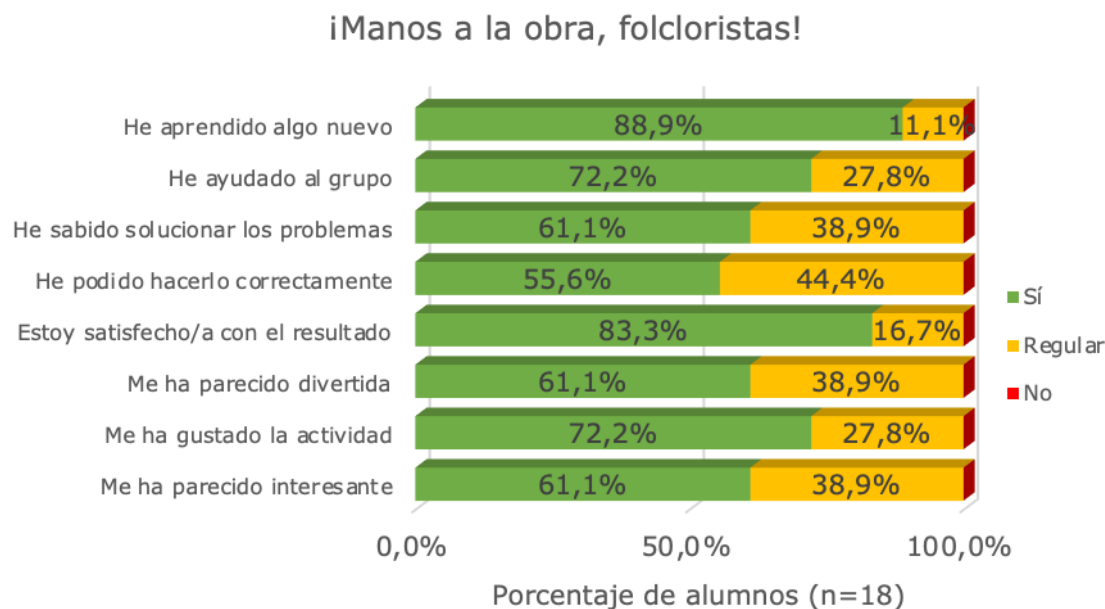
Finalmente, los grupos expusieron con una gran seguridad todo aquello que habían aprendido al resto de compañeros y se comentaron algunas cuestiones más difíciles de entender. También se hizo una síntesis de las ideas más relevantes del global del trabajo. La actitud de la clase fue de máxima atención y respeto hacia los compañeros que estaban exponiendo. Se palpaba un buen ambiente y clima en el aula, que facilitó la escucha.

Para concluir este bloque de actividades se explicó al alumnado el funcionamiento de las dos herramientas de evaluación que debían completar: la diana de evaluación y la regleta de coevaluación. Lo rellenaron con una gran autonomía y éstas ofrecieron una visión más detallada y explícita sobre cómo estaba yendo la implementación didáctica.

Los resultados fueron muy positivos, pues la puntuación de todos los ítems fue bastante alta. Se observó como los alumnos que eran más disruptivos puntuaron máximamente la actividad, al sentirse ilusionados y altamente motivados por el proyecto. Este bloque de actividades les permitió ganar confianza en ellos mismos, así como afianzar la autoestima y asentar conocimientos y saberes sobre la música tradicional valenciana.

Gráfico 28

Resultados del bloque ¡Manos a la obra, folcloristas!



Fuente: elaboración propia

3.7.4. ¡A bailar, folcloristas!

Para abordar este conjunto de actividades conducidas a trabajar el movimiento y la expresión corporal, se plantean tres bloques de ejercicios. Éstos se desarrollan a lo largo de dos sesiones. En la primera tienen lugar los dos primeros bloques de actividades, ambos estrechamente relacionados y en la tercera sesión se desarrolla el tercer bloque.

En primera instancia se explicó al alumnado en qué consistía exactamente el bloque que se iba a empezar a trabajar. Seguidamente, se explicaron al detalle las seis audiciones sobre las que se trabajaría, así como todas las directrices posibles para poder realizar las actividades.

Los ejercicios fueron asumidos con una gran motivación por parte del alumnado, atendiendo a que su participación fue magnífica. Los discentes iban comentando las explicaciones y, a algunos de ellos les resultaban familiares las músicas. Las habían podido escuchar en alguna fiesta o celebración del propio pueblo y también en colindantes.

En cuanto a las audiciones guiadas, los alumnos pusieron mucho ímpetu, energía y esfuerzo en seguir las directrices que se les iba dictando. La gran mayoría seguía el ritmo, las dinámicas y las características musicales de forma excelente. Por lo que respecta a las audiciones con movimientos improvisados, el alumnado fue muy capaz de utilizar las instrucciones anteriormente trabajadas y, además, conviene señalar que los discentes adaptaron otras acciones de una forma instintiva y natural, hecho que enriqueció mucho el ejercicio.

En la segunda sesión se hizo una introducción de cómo se desarrollaría la clase y cuáles eran los objetivos. Se estuvo hablando sobre este tipo de baile, el fandango, y también del *pas pla*. El alumnado manifestó que lo había visto en la fiesta que se celebra en honor a los patronos del pueblo. Esto ayudó bastante a desarrollar la actividad, ya que pudieron construir una buena imagen mental.

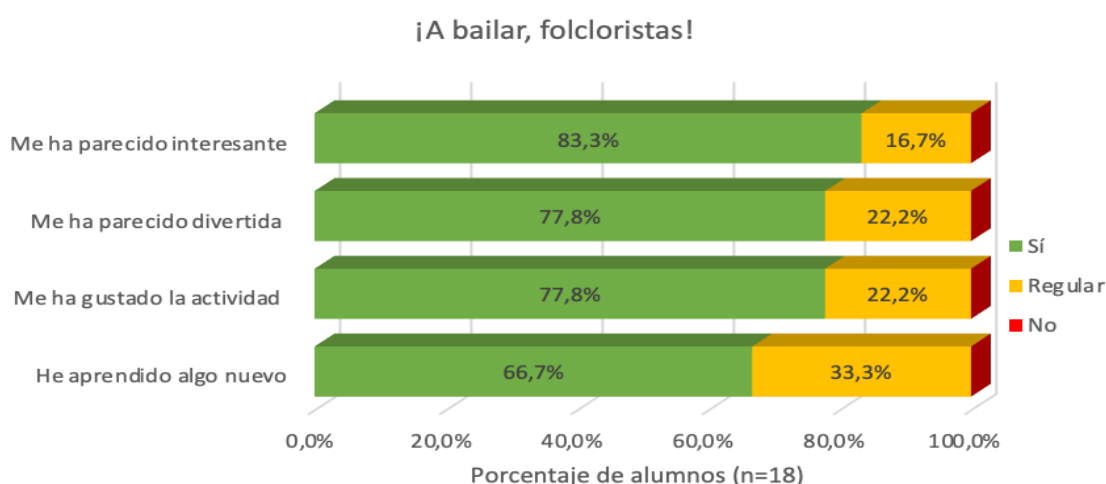
Después de hacer esta breve tertulia musical y cultural, se empezaron a explicar los pasos de baile que se debían aprender. El *pas pla* fue muy rápido de aplicar, el fandango costó un poco más. Debido a esta dificultad encontrada se simplificaron los pasos de baile y, al final, lo pudieron completar con éxito y coordinación. Primero se fue practicando sin música y, a medida que iban consiguiendo

interpretarlo correctamente, se fue agregando el soporte musical, cada vez a mayor velocidad.

Finalmente, los alumnos rellenaron la diana de evaluación de este bloque de actividades destinadas al movimiento corporal. Los resultados obtenidos evidenciaron una vez más que los discentes estaban muy contentos por realizar las actividades. La puntuación volvió a ser muy elevada. Los alumnos se mostraron muy felices, animados y estimulados en todo momento.

Gráfico 29

Resultados del bloque ¡A bailar, folcloristas!



Fuente: elaboración propia

Se hace necesario citar que, para la celebración de *les falles*, es habitual en el colegio que los alumnos de todos los cursos preparen un baile para interpretarlo y mostrarlo a toda la escuela. En el caso de la clase objeto de estudio, representaron el *pas pla* junto con el fandango, puesto que fueron los mismos discentes los que lo propusieron a su maestra y estaban muy seguros y empeñados en representar esta muestra tradicional.

3.7.5. ¡A cantar, folcloristas!

En referencia a este bloque de actividades orientadas a trabajar la expresión vocal, se proponen dos sesiones. La primera tiene como objetivo conocer y aprender la estructura y la afinación de la *albà*, también las características y particularidades de este tipo de canto. En la segunda sesión se quiere que el alumnado produzca un texto alternativo al aprendido y que se adapte a la melodía del canto.

Al inicio de la primera sesión de este bloque se explicó al alumnado las tareas que se desarrollarían y cuál era la finalidad. Posteriormente se habló detenidamente sobre este tipo de canto y se intercambiaron experiencias y vivencias personales, así como se puso un audiovisual en el que se cantaba una *albà*. Algunos discentes habían asistido alguna vez a una ronda de *albaes* que ocasionalmente se celebran en el pueblo con motivo del fin de curso de la escuela de canto.

Ulteriormente se procedió a aprender la melodía de la *albà*. Para conseguir este primer objetivo se hizo de forma lógica y siguiendo unos determinados patrones de aprendizaje. Hay que mencionar que fue un proceso bastante fácil, rápido y eficaz, porque cuando se disponen a aprender una canción, su maestra habitual sigue unos pasos muy similares a los aquí planteados.

Primero se leyó la letra detenidamente, que se proyectó en la pizarra digital, y se comentaron las principales características, como por ejemplo, cuando una palabra termina en una vocal y la siguiente empieza por la misma tienden a unirse, o que se cometen errores gramaticales para que cuadre la métrica, aunque en este estilo es común encontrarse con textos que no siguen las normas lingüísticas, ya que emanan directamente del sentir del pueblo y éste,

mayoritariamente, no habla la lengua en su estado más puro, académico o correcto.

Después de haber leído la letra con detenimiento y análisis, se escuchó la canción original varias veces para familiarizarse con la melodía. Una vez hecho esto se empezó a aprender la *albà*. Para ello se trabajó en primer lugar la canción a nivel rítmico, leyendo la letra con un tono neutro y respetando el sentido rítmico de la melodía. Cuando ya se tuvo interiorizado se pasó a aprender la melodía, primero por frases musicales, gracias al juego de pregunta-respuesta, aunque en alguna ocasión se tuvo que reforzar algún motivo en concreto, y finalmente se cantó toda varias veces.

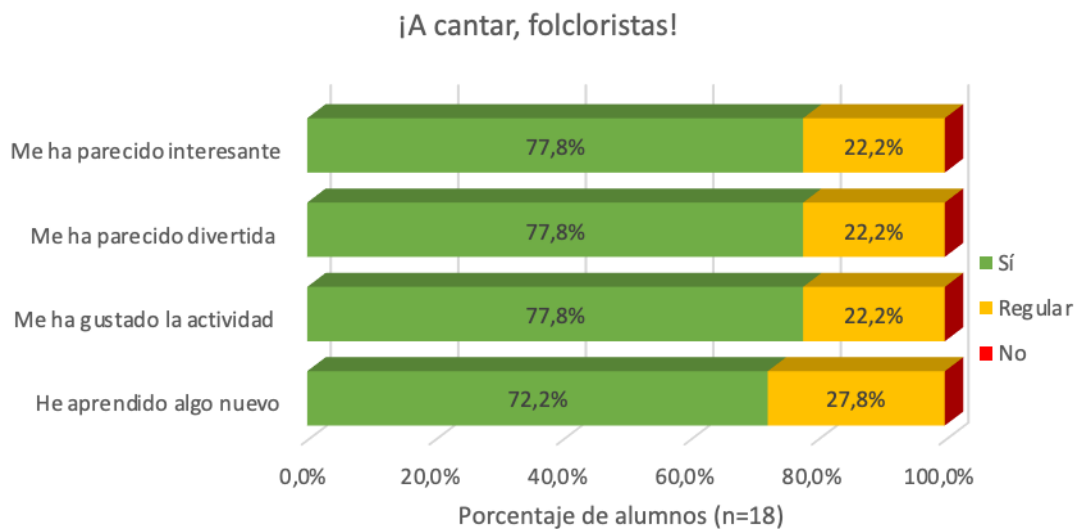
En la segunda sesión y ya interiorizada y aposentada de forma excelente la melodía de la *albà*, se distribuyeron en pequeños grupos de trabajo para poder inventar nuevos textos. Se ha de señalar que al principio no encontraron la manera de poder hacerlo, por lo que se paró la clase y entre todos se construyó una muestra. Después de conocer los pequeños trucos y consejos fue un poco más fácil y, con la ayuda de las maestras, crearon textos con mensajes cotidianos y de gran valía etnomusicológica, salvando el carácter de la actualidad.

Por último, los alumnos rellenaron la diana de evaluación perteneciente a este bloque de actividades orientadas a trabajar la expresión vocal. De nuevo, los resultados obtenidos en la herramienta de evaluación mostraron el agrado de la actividad para los discentes, observando tanto la excelsa puntuación que ofrecieron al bloque de actividades la mayoría de los alumnos, así como los comentarios favorables que iban emitiendo a lo largo de las sesiones. Según la maestra, los discentes continuaron cantando la *albà* durante los otros días escolares y jugaban a inventar letras con

acontecimientos que iban pasando en el día a día escolar, aun no teniendo clase de Educación Musical.

Gráfico 30

Resultados del bloque ¡A cantar, folcloristas!



Fuente: elaboración propia

3.7.6. Reflexiones finales

Este último bloque al que se le dedica una sesión tiene como objetivo poner de manifiesto todo lo que los alumnos han ido aprendiendo a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, así como también expresar los sentimientos y las emociones que han sentido con la realización del proyecto y exteriorizarlo a partir de una asamblea colectiva.

Antes que nada, se recuperó el *Padlet* y se proyectó en la pizarra digital de la clase. Se volvió a leer la información que fueron agregando durante el primer bloque de actividades, se comentaron y se reflexionaron los aspectos y los conocimientos que se habían ido

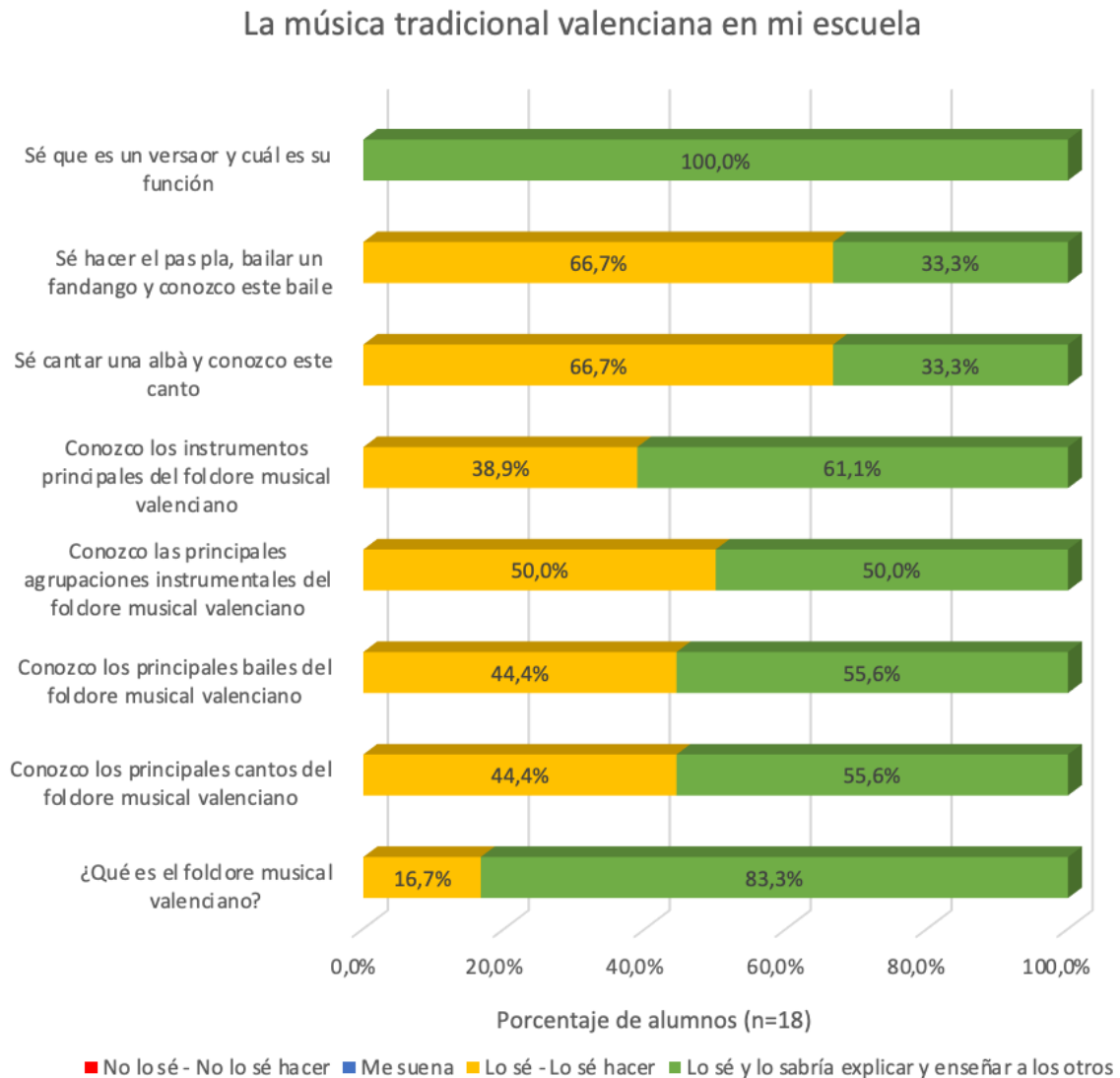
adquiriendo durante la unidad de programación. A medida que se hablaba surgieron nuevos aprendizajes que se habían creado y que inicialmente no conocían los alumnos, éstos se introdujeron en el *Padlet* –color verde–. Finalmente se obtuvo un muro virtual con información muy valiosa, útil y adecuada sobre el folclore musical valenciano, así como también un trabajo basado en la vivencia personal que los alumnos habían asimilado muy convenientemente.

En última instancia, hay que destacar sobre todo que el alumnado participó de forma extraordinaria, aportando conocimientos y saberes adquiridos muy enriquecidos. Mediante sus intervenciones se iban complementando los unos a los otros, hasta dejar un *Padlet* muy completo y provechoso. Estaban orgullosos del recorrido hecho y verbalizaron que sin apenas darse cuenta y pasándose bien, habían aprendido muchas cosas sobre la música tradicional valenciana que antes desconocían. Además, fueron conscientes de que, a partir de ese momento, cuando vieran las diversas manifestaciones tradicionales en el pueblo, serían capaces de hablar y comentarlo con más propiedad.

Después de esta actividad se procedió a completar la herramienta del KPSI, que dejó clara la visión que tenía el alumnado sobre la puesta en práctica de la unidad de programación. Los discentes consideraron mayoritariamente que habían conseguido saber y saber hacer todo aquello que se había ido realizando en las sesiones e, incluso, muchos de ellos se veían muy capaces de poder enseñar y explicar lo aprendido a otras personas.

Gráfico 31

Resultados del KPSI final



Fuente: elaboración propia

Los alumnos preguntaron si el próximo proyecto sería como éste, ya que les había gustado mucho la forma en la que se había ido desarrollando en cuanto a metodología y actividades planteadas. Además, sugirieron que toda la escuela debería trabajar sobre la música tradicional valenciana porque a ellos les había parecido fascinante.

Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos mediante las diversas herramientas de evaluación que se han desarrollado, como también las opiniones y comentarios naturales y espontáneos que los discentes han ido manifestando –recogidos en el diario de observación–, se puede afirmar que la valoración general del proyecto es muy favorable. Todo ello lleva a corroborar y revalidar la repercusión tan productiva y eficaz que ha resultado la implementación del proyecto para el alumnado objeto de estudio. Por otro lado, la motivación en torno a las actividades planteadas ha sido muy insigne y se ha mantenido durante las sesiones, en gran parte, gracias a la herramienta del *Classdojo*.

Capítulo V

RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan de forma lógica y ordenada los resultados obtenidos en los tres estudios sobre la realidad de la música tradicional en el aula de Educación Primaria. Dichas investigaciones han permitido analizar la práctica educativa del profesorado de la comarca objeto de estudio, los libros de texto de las editoriales que publican para el territorio valenciano y la implementación didáctica con el alumnado.

1. Estudio con el profesorado

El análisis realizado a los docentes de Educación Musical para estudiar la práctica real que se lleva a cabo en los centros educativos de la comarca de La Ribera cuenta con un total de 69 respuestas de un máximo de 74. Esto significa que se ha obtenido una información muy completa que ayuda a conocer la situación actual y real del trabajo que se hace en torno al folclore musical valenciano en las aulas de la Educación Primaria en este concreto territorio.

El abanico de respuestas es diverso, pero hay ciertos aspectos importantes que es necesario señalar y que son relevantes para esta investigación. Así pues, a continuación, se detallan las principales consideraciones extraídas a través de las respuestas que han ofrecido los encuestados y que son de indispensable mención.

La primera información que se precisa subrayar es que los docentes objeto de estudio, en un 53,6%, no han recibido a lo largo de su escolarización y tampoco durante su formación inicial una enseñanza sólida, bien fundamentada, coherente y lógica en la que la base de ésta fuese la música tradicional valenciana, siendo la misma como un estilo tratado, en el mejor de los casos, de forma puntual y aislada.

También es sorprendente que un elevado porcentaje de los encuestados, el 43%, afirma que pertenece a una agrupación relacionada con el folclore musical valenciano y en ello, un 27,9% integra a la banda de música y a la coral. En realidad, estas formaciones no pertenecen en el sentido más puritano a dicho estilo, aunque es cierto que mantienen una ligera conexión puesto que algunas muestras de la música tradicional se relacionan con este tipo de agrupaciones.

En este sentido, los docentes han marcado las bandas de música como folclóricas porque corresponden a la tradición musical valenciana en general, ya que en el País Valenciano existe una gran cantidad de conjuntos bandísticos con amplias y dilatadas trayectorias. Esto deja entrever que hay maestros que no conocen exactamente cuáles son las formaciones relacionadas con el estilo objeto de estudio. Si se elimina el porcentaje de las bandas de música y de las corales, el resultado es un 15,1%.

En cuanto a los docentes encuestados, el 36,3% afirma trabajar a través de un libro de texto, y el 34% ratifica que las editoriales sí que integran la música tradicional entre sus contenidos a abordar, aunque en el estudio hecho en la presente Tesis respecto a los libros de texto que ofrecen las editoriales, se observa un trabajo poco significativo en torno al folclore, cuanto menos del valenciano.

Es en este marco que los maestros manifiestan que aparece la música de determinadas culturas, pero no entran a valorar la representación y el peso que tiene la música tradicional valenciana en los libros de texto de las editoriales. Aun así, son conscientes de esta carencia, porque el 83,1% del profesorado que utiliza libros de texto considera interesante tratar otros aspectos aparte de los ofrecidos

por dichos ejemplares y eso denota que les resulta insuficiente el trabajo dedicado al folclore musical valenciano que allí se contempla.

Otro aspecto que merece ser nombrado es el uso de materiales como CD o internet para trabajar la música tradicional valenciana en las aulas. Un elevado porcentaje de los encuestados, el 89,6%, recurre a ellos, pero un 72,4% de docentes ven dificultosa su búsqueda y además señalan que no contienen mucha calidad auditiva, visual y educativa en general.

Los maestros que confeccionan ellos mismos los materiales para impartir la Educación Musical, afirman en un 88,2% que utilizan en buen grado la música tradicional en las clases de música, pero cuando se les pregunta cómo, la mayor respuesta, concretamente un 47,5%, es a través de canciones pertenecientes al repertorio infantil y muy pocos, el 7,1%, son los que abordan el folclore musical mediante una visión etnomusicológica. Así pues, a los discentes se les enseña un repertorio tradicional considerable, pero no todo lo que a éste rodea, como es el carácter, las circunstancias de la canción, las peculiaridades y particularidades de la sociedad tradicional, entre otros.

La mayor parte de los docentes encuestados, en un 50,7%, trabajan en sus aulas de forma puntual el folclore valenciano, y un alto porcentaje, el 59,4% lo hace de forma unidireccional. No obstante, coinciden en un 78,3% que el tiempo idóneo para trabajarse debería ser a lo largo de la etapa primaria, e incluso un 14,5% avala que lo adecuado sería durante toda la escolarización. Estos dos últimos datos son muy significativos, ya que, aunque no hagan un gran uso de la música tradicional valenciana en sus clases la consideran de máxima importancia para la vida musical de los discentes.

Además, evidencian en un 72% que en los pueblos donde ejercen la función docente se hallan organismos relacionados con el folclore –aunque un 10,4% pertenezca a las bandas de música–. También afirman que se ofrecen diversas actividades y actos de gran interés en un 75,3%. Incluso en algunos casos, que representa el 46,4%, existen vínculos con dichas asociaciones o podrían hacerse posibles si hubiera iniciativa. Al mismo tiempo consideran, en un 94,2%, que la unión entre educación y folclore debería de estar más potenciada por parte de las instituciones locales y autonómicas. Esta información es esencial para entender que, teniendo voluntad, es muy factible que las diferentes escuelas de la comarca mantengan un vínculo con todo lo que se ofrece a nivel municipal y autonómico en torno al folclore.

En última instancia, resaltar que la mayoría de los docentes, el 79,7%, cree que no hay suficientes materiales y recursos, así como tampoco piensa el 73,9% que haya bastante formación permanente que les facilite la confección de materiales y la adquisición de saberes pedagógicos sobre el folclore musical valenciano. Este hecho priva de incentivos para que la enseñanza y el aprendizaje del estilo tradicional sea accesible a los docentes de música, aunque el 94,2% de ellos lo consideren de máxima relevancia y el 95,7% valoren con carácter importante su introducción en las aulas. Finalmente, como corrobora el 42%, las influencias que cada vez son más palpables son las emitidas por la radio y la televisión públicas valencianas. La aparición del folclore musical en dichos medios de comunicación va acrecentándose a lo largo del tiempo a través de programas y documentales, entre otros.

2. Libros de texto

El análisis de contenido de los libros de texto se ha efectuado sobre un total de veintidós manuales escolares a los cuales los docentes pueden acceder para hacer posible su práctica académica diaria en el sexto curso de la Educación Primaria. Esto significa que se ha examinado a nivel didáctico y curricular una gran parte del material ofrecido por las editoriales en el País Valenciano para hacer posible el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Educación Musical.

Los proyectos educativos que se ofrecen son muy diversos, atendiendo a que cada una de las editoriales se centra en un punto de vista diferente y presta atención a unos determinados aspectos como, por ejemplo, el lenguaje musical, el uso de la flauta como instrumento, la historia y la evolución de la música a lo largo del tiempo o el canto, entre otros.

A continuación, se detallan unas ciertas consideraciones en cuanto a la aparición y el uso del folclore musical, a las que se han llegado después de realizar el análisis minucioso de cada uno de los materiales y manuales de las diversas editoriales que publican para el territorio valenciano, y a los cuales los docentes tienen acceso para poder programar las sesiones, bien sea como libro principal de los discentes o como guía y apoyo para el docente.

De los veintidós libros de texto analizados son dieciséis³³² los que introducen la música tradicional, étnica o cultural, tómese como ejemplo la música propia de los diferentes continentes, y hacen uso

³³² *Fa sol, Aprender es crecer, Andantino, Savia para música, Solfa, Vivace, Siente la música, Pizzicato, Música, Acordes, Música cuaderno de actividades, Preludio, Siringa, Andante, Zoom y La música y yo.*

de ella para presentar y asentar los conocimientos en los discentes. El porcentaje se reduce en el momento de tratar el folclore musical valenciano, siendo siete³³³ los libros que apuestan por presentar un trabajo más concreto.

Por otra parte, cuatro libros de texto³³⁴ abordan la música tradicional y folclórica desde una visión etnomusicológica. Y, finalmente, solo se consigue tener uno³³⁵ que trata la música tradicional valenciana desde una visión etnomusicológica, haciendo un trabajo más consciente y bien estructurado en el que dicho estilo musical se presenta como base y fundamento para el desarrollo integral del alumnado a través de la Educación Musical.

En general, aunque no se puede decir que el folclore musical y más concretamente el valenciano no se trabaja en los libros de texto que ofrecen las editoriales, sí que se observa que hay una falta de publicaciones que traten de forma coherente, lógica, estructurada, organizada y sistematizada la música tradicional y folclórica valenciana.

Así, pues, a modo de conclusión se puede afirmar que faltan manuales que hagan posible un trabajo completo y detallado de dicho estilo musical desde una perspectiva etnomusicológica. También que ofrenden un riguroso trabajo de adecuación a la ley educativa del momento e incluyan una elaborada proyección didáctica que potencie

³³³ *Fa sol, Aprender es crecer, Andantino, Savia para música, Pizzicato, Siringa y La música y yo.*

³³⁴ *Pizzicato, Música, Andante y Zoom.*

³³⁵ *Pizzicato.*

la calidad y la utilidad del folclore musical valenciano, al mismo tiempo que se presenten con un carácter lozano y renovador.

3. Secuencia didáctica

El principal objetivo de la secuencia didáctica creada *ad hoc* e implementada en una escuela de la comarca de La Ribera, es analizar el impacto que el estilo de música tradicional valenciano ocasiona en los discentes del sexto curso de la Educación Primaria, para poder valorar el proceso de enseñanza–aprendizaje y potenciar el uso del folclore musical del País Valenciano en las instituciones educativas.

En cuanto a la carga lectiva de la Educación Musical y la organización de ésta que se tienen planificadas en el centro educativo donde se pone en funcionamiento la unidad de programación, nombrar que cada semana está compuesta por dos sesiones de 45 minutos cada una de ellas. Coinciden con la última hora lectiva del alumnado, hecho que no facilita ni favorece en absoluto la concentración y la atención. No obstante, el alumnado muestra en todo momento una alta motivación y una sólida voluntad de trabajo en todas las tareas propuestas.

Los conocimientos previos de los discentes es un ítem que se busca conocer y descubrir en el inicio de la unidad de programación, ya que aporta información muy importante a la investigación atendiendo a que permite comprender el contexto y el entorno social, y más concretamente el familiar. Tener constancia de la situación actual respecto a la transmisión de saberes generacionales es un ítem de gran consideración porque alerta de cuál es la condición real de la cadena tradicional.

En consecuencia, se constata que el conocimiento de los saberes musicales populares está siendo frágil en las nuevas generaciones. Aunque la actitud del alumnado sea muy positiva, se muestre muy participativo y aporte muchas ideas en torno a la tradición, desafortunadamente se van olvidando las maneras de vivir, hacer y sentir más puramente valencianas. Es decir, aquellas formas más sencillas que la colectividad tiene para expresar los sentimientos, las emociones y los acontecimientos que van sucediendo a lo largo de la vida de una persona.

Una respuesta a este fenómeno que hace tambalear los cimientos de la música tradicional valenciana es el hecho migratorio. El movimiento de población entre países afecta directamente al estilo de raíz popular. Antaño, este flujo de personas posibilitó el tan rico folclore musical que el pueblo valenciano tiene la fortuna de gozar, pero actualmente existen multitud de distractores comerciales y tecnológicos que evidencian el distanciamiento con el estilo tradicional, más aún si no es entendida esta música como materna.

Otro propósito perseguido es la creación de un vínculo fuerte y con cierto afecto entre las distintas generaciones y la escuela para poder ampliar el bagaje cultural. Es vital seguir la transmisión natural de la música popular valenciana, ya que así se rescata la tradición en su completa esencia etnomusicológica y humana. Compartir saberes entre generaciones propicia, sin duda, momentos entrañables de aprendizaje conjunto, que van más allá de los contenidos curriculares. La valoración del vínculo conseguido entre familia, alumno y centro educativo es altamente positiva, destacando lo beneficioso y conveniente que es potenciar esta forma de educar entre generaciones, en las que ambas aprenden involucrándose.

Indudablemente, las nuevas tecnologías, los recursos, las herramientas y las aplicaciones también son ejes centrales en la unidad de programación implementada a través de esta Tesis. Se ha querido trabajar el folclore desde una perspectiva de transformación y evolución pedagógica y didáctica, adaptándose a las realidades emergentes y a las tendencias educativas del momento. Conjugar lo tradicional con lo de vanguardia, la música tradicional valenciana con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las de Aprendizaje y Conocimiento, ha sido demostrado que es una buena combinación tanto para los discentes como para el proceso de aprendizaje de éstos.

Lo mismo ocurre con el uso de la metodología activa, creativa y participativa juntamente con sólidos fundamentos teóricos y etnológicos. También toman relevante importancia las formas de evaluación, coevaluación y autoevaluación que se han ido llevando a la práctica a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica. Todo ello ha sido ideado para poner al alumnado en el eje central, siendo así la pieza clave y fundamental en el engranaje formativo, como también constructor del edificio del saber de sus propios conocimientos y aprendizajes. Esto ha constituido una fuente de motivación, interés y entusiasmo en los discentes y sus procesos formativos y pedagógicos. Así mismo lo evidenció el alumnado tanto en las herramientas de evaluación como en los intercambios de opiniones de forma organizada y/o espontánea.

Capítulo VI

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Se procede en este apartado a desplegar las conclusiones a las cuales se han llegado, como también se expone una serie de perspectivas futuras. Para hacer posible el cierre de la investigación se necesita de una recapitulación de las ideas principales proyectándolas de forma clara, ordenada y reflexiva, así como la exposición de unos alcances firmes y consistentes que brinden una congruencia óptima del análisis cometido.

El objetivo que rectora toda la elaboración de esta Tesis y el cual ha guiado el trabajo y la actuación sobre la misma, es realizar un estudio y un análisis de la practica real que se hace de la música tradicional y folclórica en las escuelas de primaria, concretamente en la comarca de La Ribera. Es necesario detallar que el territorio mencionado engloba La Ribera Alta y La Ribera Baja, históricamente llamada como La Ribera del Xúquer, puesto que comparten muchas similitudes y características.

Hay que poner de manifiesto ya desde el principio, que las conclusiones a las que se han llegado fruto del estudio, el análisis, y la valoración de éstos, no son generalizables a toda la población dado que la muestra no es representativa, aunque sí son categóricas para la zona geográfica de La Ribera. Tampoco ha sido un propósito de la Tesis desbancar o comparar el estilo de música tradicional con cualquier otro, sino que se ha usado exclusivamente el folclore musical valenciano para enriquecer su trabajo didáctico y pedagógico, así como para potenciar y mejorar su uso en el ámbito educativo.

A lo largo de la investigación se ha dado respuesta a la totalidad de los objetivos específicos propuestos, también a los interrogantes de partida que han contribuido a la consecución del objetivo general anteriormente expuesto. A continuación, se detallan de forma

minuciosa las aportaciones de cada uno de estos propósitos concretos y particulares que se han ido ejecutando.

- Elaborar una fundamentación teórica pormenorizada en relación con el folclore musical, y más específicamente, el valenciano.

La confección y construcción de un marco teórico y referencial tenía como finalidad adquirir un conocimiento amplio sobre el alumno y su proceso de evolución y de aprendizaje, que, juntamente con el folclore musical valenciano representan las piezas clave de este trabajo. Asimismo, también se analizan las leyes y las disposiciones que han regulado la educación musical, tanto en los niveles primarios como en las formaciones iniciales para los futuros docentes.

La consecución de este objetivo se ha llevado a cabo mediante una revisión histórica basada en un método etnográfico y de investigación documental y bibliográfica³³⁶. Esta teoría y referencia ha supuesto una sólida y fundamentada base, así como un pilar necesario para el diseño de la estrategia metodológica, el análisis de las investigaciones y estudios realizados, y la comprensión de los datos obtenidos.

Por una parte, es congruente afirmar que existen diversos estudios teóricos y etnográficos sobre la música tradicional en el territorio valenciano, así como un vasto número de cancioneros. Pero, por otro lado, son más reducidas las obras que integran estudios pedagógicos y didácticos en torno al folclore musical. Propósito que se logra con la confección del marco teórico, integrando dicho estilo musical y enlazándolo con una perspectiva didáctica, así como con la evolución

³³⁶ El desarrollo del estudio se puede consultar de forma detallada en el Capítulo II.

y maduración cognoscitiva del ser humano, y la base legal histórica del Estado español en cuanto a docencia y enseñanzas.

También se presenta una definición de términos relevantes basada en la revisión teórica y conceptual que han ido ofreciendo, de forma individual, diversos autores e investigadores relacionados con el folclore. Esta síntesis y recapitulación de las definiciones es importante y necesaria para poder comprender adecuadamente el tema central y el estilo objeto de estudio de la Tesis.

Además, algunas de las ideas que se anuncian en el apartado orientado a tratar la música tradicional valenciana, van más allá de los compendios teóricos consultados y han sido aportadas por testimonios que utilizaban la música tradicional en su más pura esencia, teniendo estas costumbres y herencias total vigencia en la vida diaria de la sociedad. Gracias a la viva voz de los testigos, se han podido puntualizar algunos detalles que se integran el marco teórico y referencial.

Y, por último, hay que destacar la aportación de un apartado completo destinado a tratar históricamente las leyes desde tiempos remotos hasta la actualidad, ahondado en las primeras enseñanzas y en las universitarias. Se brinda, sin precedentes que profundicen con demasía, una descripción evolutiva de la importancia de la Educación Musical y de la función del docente y/o especialista, así como del papel del folclore musical en el panorama legislativo nacional, y concretamente en el valenciano, travesando por sus diferentes sistemas y formas de gobierno.

- Analizar la *praxis* educativa real en la comarca de La Ribera.

El objetivo enunciado tenía como finalidad conocer la realidad con la que los docentes de Educación Musical de la comarca llevaban a la práctica sus clases con los discentes, así como el contexto y el entorno que se encontraban de forma asidua. Todo ello engloba la caracterización de la muestra, el material didáctico, la metodología y temporización, información relativa al municipio, asociaciones y actividades, y la valoración personal sobre el folclore musical valenciano en la actualidad.

La consecución de este objetivo ha sido posible gracias a la elaboración de un cuestionario³³⁷ creado y validado con exclusividad para esta Tesis a través del cual se ha podido analizar lo propuesto. Los resultados de éste han sido analizados mediante un enfoque de investigación mixto, en el que se ha utilizado tanto la metodología cuantitativa como cualitativa, basadas en el pragmatismo y bajo un paradigma sociocrítico.

El cuestionario³³⁸ constituye un modelo de sondeo y un material para recabar información útil, adecuado y en su correcta certificación de validación que queda a disposición de todo investigador que pretenda analizar un estilo de música en el ámbito educativo o, el mismo en diferentes territorios. En otras palabras, queda al abasto de cualquier persona que quiera emprender una investigación con características similares y que dicho cuestionario le sirva como guía.

³³⁷ El desarrollo del estudio se puede consultar de forma detallada en el primer punto del Capítulo IV.

³³⁸ Consúltese el Anexo I.

Es importante resaltar la gran participación y colaboración por parte de los docentes de música de la comarca, el 93,2% de los posibles, hecho que ya en primera instancia induce a pensar que el folclore musical está bien valorado por el profesorado, interesa al sector educativo y éste es consciente de su valía y relevancia educativa y emocional. Así mismo se ratifica con las respuestas recibidas, pero es evidente que hay algunos aspectos fundamentales que se han de puntualizar y detallar.

Los docentes, en un 53,6%, no han recibido formación en ningún nivel de la escolarización o de la formación inicial, de una enseñanza sólida y bien estructurada en torno a la música tradicional valenciana. Aun así, el 43% del profesorado encuestado participa en asociaciones o agrupaciones folclóricas, atendiendo a que les apasiona ser agentes activos en la conservación, salvaguarda y difusión del estilo de música tradicional propio del País Valenciano. Aunque cabe señalar que un 27,9% de este porcentaje pertenece a la banda de música y a la coral, formaciones que para este estudio no son consideradas como agrupaciones estrechamente relacionadas con el folclore musical valenciano.

También queda manifiesto que hay un desconcierto en cuanto a los términos tradicional y folclórico. Son unos vocablos difusos que ocasionan una gran confusión a los docentes. Es por este motivo que, en diversas preguntas planteadas en el cuestionario, incluyen en tradicional todas aquellas agrupaciones que tienen una extensa y enraizada trayectoria en dicha comunidad autónoma, aunque no en el sentido que se plantea en la presente Tesis. O, por otro lado, el 34% de los docentes que trabajan con libros de texto, afirma que las editoriales utilizan el folclore adecuadamente. Contrariamente a esta aceptación, el 83,1% alega que ha de trabajar otros aspectos con

materiales aparte de los que se ofrecen en los libros de texto de las editoriales.

Otra conclusión que se extrae de las respuestas obtenidas es que los materiales, recursos o propuestas didácticas en relación con este estilo de música son difíciles y complicadas de encontrar, siendo todo lo que se halla de baja calidad musical, y así lo constata el 72,4%. Este panorama obstaculiza la práctica docente bien organizada y sistematizada, relegando el trabajo del estilo tradicional a sesiones puntuales en un 50,7%, aun sabiendo el 78% de los docentes de música de la comarca que el tiempo idóneo debería ser durante toda etapa de la educación primaria, o incluso un 14,5% cree que el folclore musical valenciano debería abordarse durante toda la escolarización.

Lo mismo ocurre con las formaciones permanentes relacionadas con el folclore musical valenciano, que, aunque sean entendidas de máxima consideración por parte del 94,2% de los docentes de la Educación Musical, no se ofrecen cursos, seminarios o jornadas, entre otras múltiples propuestas, que ayuden a formar unos aprendizajes provechosos y que desemboquen en una educación de calidad en relación con el estilo de música tradicional.

Finalmente, es importante manifestar que, con las respuestas obtenidas, se ha conocido que los maestros están plenamente interesados en potenciar el uso de la música tradicional desde una forma bien concebida. También queda patente que se dispone de asociaciones y ayuntamientos altamente involucrados en crear vínculos que ayuden a la formación integral, musical y folclórica de los alumnos. Respaldado todo ello a su vez por la aparición y el uso del folclore en los medios de comunicación públicos valencianos.

- Estudiar el tratamiento curricular de las editoriales que publican libros de texto para el País Valenciano.

El propósito citado tenía como finalidad conocer y analizar a nivel didáctico y curricular, un grueso compendio de materiales y libros de texto que ofrecen diversas editoriales en el País Valenciano. Para hacerlo con gran detalle y cuidado se han definido la metodología, el diseño del estudio, la población y las muestras, así como se han creado los instrumentos que facilitan la recogida de datos.

La consecución de este objetivo ha sido posible a través de la creación de un sistema de categorías con el que se ha podido realizar el estudio del contenido de los libros de texto³³⁹. Los resultados se han obtenido mediante un enfoque de investigación mixto, en el que se ha utilizado tanto la metodología cuantitativa como cualitativa, basadas en el pragmatismo y bajo un paradigma sociocrítico.

La conclusión más relevante sobre este punto de la investigación es que existen escasos materiales y libros de texto que utilicen la música tradicional valenciana de forma que beneficie su uso y perdurabilidad generacional. Aunque no se puede afirmar que no se trabaja el folclore en los libros de texto de las editoriales, más bien se hace de forma episódica sin significación alguna.

Esto diverge por completo del anhelado objetivo de trabajar el estilo de música tradicional valenciano desde una visión etnomusicológica, que integre una acertada y apropiada adecuación a las leyes educativas vigentes, así como un riguroso y exhausto estudio a nivel

³³⁹ El desarrollo del estudio se puede consultar de forma detallada en el segundo punto del Capítulo IV.

pedagógico de los materiales para que emanen una alta calidad y que se adapten a las necesidades y demandas educativas del momento.

Así mismo urge manifestar que este abandono representa una amenaza para la practicidad, y con ella, la elección de la música tradicional valenciana como base y motor de la enseñanza musical en las instituciones educativas. Se requiere pues, de publicaciones que faciliten su uso y ofrezcan una gran cantidad de propuestas didácticas viables y coherentes para que el profesorado las pueda acoger de forma simple, llegando a estructurar y sistematizar la práctica del folclore en los diferentes niveles educativos.

Este horizonte limitado y delimitado por los libros de texto de las editoriales debilita el uso del folclore musical en las aulas, hecho que contraria bastante con las leyes educativas vigentes en la actualidad. Véase la LOMCE que entiende la Educación Musical como una aproximación al patrimonio cultural y al intercambio de expresiones culturales que han convivido a lo largo de la historia, fomentando la valoración, la protección y la salvaguarda de éstas. La misma ley también aboga por potenciar el enriquecimiento intercultural en un mismo territorio.

Por otro lado, el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*, deja patente la relevancia que le concede al folclore musical valenciano y reconoce el valor y la transcendencia que la música tradicional posee y ofrece a la sociedad y a la humanidad. Se entiende el folclore como uno de los patrimonios más significativo y representativo del pueblo valenciano; y al que cita expresamente para ser trabajado en las instituciones educativas.

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica para llevarla al análisis.

El fin de la unidad de programación era conocer el impacto que produce el estilo de música tradicional valenciano en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes, para poder valorar su uso gracias a la observación y a las diferentes herramientas de recogida de información, así como poder recabar indicadores que pongan en valor el empleo del estilo tradicional en el ámbito educativo.

La consecución de este objetivo ha sido posible mediante la confección de unos claros objetivos, una determinada metodología, una concreta temporización, unas precisas actividades, recursos y materiales y unos instrumentos de recogida y registro de datos, con los que se ha llevado a cabo la implementación de la secuencia didáctica³⁴⁰. Los resultados se han obtenido mediante una metodología cualitativa y observacional participante basada en un modelo de investigación-acción.

Con la puesta en práctica de la unidad didáctica se puede comprobar que, realmente, la cadena tradicional es muy frágil en cuanto a su transmisión entre las generaciones. Los saberes populares ya no se propagan como antaño, porque aparecen nuevos distractores musicales, convirtiéndose éstos en tendencia y moda para los infantes y jóvenes que suponen una rotura con la música tradicional.

La música popular cada vez queda más alejada de las nuevas generaciones, y, trágicamente, aquella música materna deja de serlo

³⁴⁰ El desarrollo del estudio se puede consultar de forma detallada en el tercer punto del Capítulo IV.

a merced de la música de vanguardia. Esto pues, debe ser motivo de reflexión, ya que el folclore musical valenciano resulta profundamente motivador para el alumnado, mostrando éste un gran interés y una excelente participación e iniciativa en torno al trabajo de dicha música.

Otras veces, es el hecho migratorio el que hace que la música tradicional propia del País Valenciano no sea entendida como música materna de los discentes migrantes. Pero, si una cualidad extremadamente beneficiosa contiene este tipo de música, es la diversidad en sus formas y estructuras, impregnadas de otras culturas foráneas que han ido pasando por la comunidad autónoma y han ido dejando su particular huella musical. Es pues que esta pluralidad ha de ser entendida como un pilar fuerte y positivo, que fortalezca, refuerce y mejore el trabajo del estilo tradicional.

Adicionalmente, el cuadro que se dibuja en el ámbito educativo y escolar, por lo que respecta al impacto en los discentes, se convierte en más beneficioso y acogedor cuando se involucran a miembros de sus familias que completen y enriquezcan su propio proceso de aprendizaje. Extender los lazos parentescos en las instituciones académicas es, sin duda, un gran éxito y acierto que debe primar en la elección de las cuestiones pedagógicas.

Es a través de la ayuda y el aprendizaje común intergeneracional que la cadena de transmisión de la música tradicional valenciana se vería completamente rescatada del olvido y protegida del alud de la modernidad. Así mismo, el mejor canal y el más ideal para hacer posible la propagación, divulgación y proliferación del folclore musical valenciano es la institución educativa, tal como se comprueba con el

aprendizaje significativo producido en la implementación de la secuencia didáctica.

Del mismo modo, a nivel metodológico también debe tenerse en cuenta, y así lo avala la observación realizada durante la puesta en práctica de la unidad de programación, la utilización de pedagogías altamente activas y participativas en las que el alumnado sea el eje angular y central del aprendizaje. Y que, a su vez, el docente represente la figura de guía y facilitador de conocimientos y no un instructor en el sentido más estricto y unidireccional de la enseñanza.

Ser constructor de su propio conocimiento –y de su evaluación– estimula e incentiva al estudiantado a lograr unas metas óptimas y a hacer un excelente trabajo. Y a esto, sin duda, se le debe añadir la utilización de las nuevas tecnologías a través de las diferentes herramientas educativas que atraen un clima óptimo de trabajo, incrementando e intensificando la motivación, la voluntad y el ánimo por trabajar el estilo de música tradicional.

Una de las máximas que se extrae del análisis y de la observación del proceso de implementación de la unidad de programación es que el alumnado, durante y después de realizar el trabajo, muestra una cierta preocupación por salvaguardar el patrimonio musical, cultural y social del País Valenciano, porque los discentes lo han asumido como un tesoro propio al que le han adjudicado la valía, la dignidad y la importancia que merece.

En los puntos anteriores se han presentado las conclusiones obtenidas, teniendo en consideración las actuaciones que se han llevado a cabo para la consecución de los diferentes objetivos planteados en torno a la música tradicional y folclórica del País Valenciano. Seguidamente se expone una serie de reflexiones

globales que se originan sobre la base de toda la información recolectada.

El cuestionario remitido a los docentes de música de la comarca deja patente cuáles son los materiales y los recursos editoriales que éstos utilizan para la elaboración de sus clases. Es de destacar que en algunos casos se afirma que se trabaja la música tradicional y folclórica valenciana, hecho que contrasta bastante con el análisis de contenido de los libros de texto que se ejecuta en la Tesis y que forma parte de los objetivos de ésta.

Es palpable y evidente el poco uso que se hace en general de este estilo musical, siendo anecdótica su aparición en la inmensa mayoría de libros y materiales didácticos. La impresión, más bien errónea, que profesan los docentes con respecto a la aparición y al uso del estilo de raíz tradicional, da a entender que existe un gran desconocimiento y poco empleo de este patrimonio musical valenciano que los lleva a la tendencia de creer que lo que es insuficiente y exiguo, se convierta en apto y suficiente.

Otro asunto que es digno de consideración y atención es el hecho de que en los distintos municipios de la comarca de La Ribera donde se ubican los centros educativos en los que el profesorado sujeto de estudio desempeña sus funciones docentes, se organizan una gran cantidad de actividades relacionadas con la música tradicional valenciana, así como existen diversas asociaciones folclóricas que las hacen posibles, dándoles visibilidad y potenciándolas juntamente con los ayuntamientos. Y, a pesar de todo este generoso escenario, el alumnado desconoce la música tradicional del País Valenciano.

El folclore musical valenciano ha ido ganando terreno de una forma creciente en cuanto a visibilidad. Se potencia también a través de la

radio y televisión públicas valencianas, así lo ratifican los resultados de los cuestionarios. La música tradicional ha adquirido en el territorio valenciano un panorama muy beneficioso y fructífero que establece una perspectiva de optimismo en el que es factible e idóneo potenciar su uso y aparición, así como fomentar su salvaguarda.

También se ha de poner en relieve el gran potencial que tiene crear y mantener un estrecho vínculo entre la escuela, la música tradicional y el estudiantado. De este modo, y como se ha corroborado en los resultados obtenidos en la implementación de la unidad de programación, se produce un aprendizaje significativo y relevante entre diferentes generaciones. Las viejas impregnan de conocimiento a las nuevas, y éstas enseñan a su vez, orgullosas y con gran motivación, al resto de sus iguales.

Así mismo, la diversidad y la interculturalidad suponen un punto favorable y beneficioso para la gestación de una enculturación colaborativa y participativa, en la que cada sujeto, de forma individual, suma al bagaje cultural y a los procesos de aprendizaje comunes, enriqueciéndose de las semejanzas y también de las diferencias. Este tipo de vínculo facilita el sentimiento y la pertenencia a una cultura y a unas tradiciones, como pueden ser las del municipio de residencia, aunque no sea el de nacimiento.

Este enlace debería establecerse desde un cambio metodológico y un abordaje de los contenidos que impulse una pedagogía para los discentes altamente activa y participativa. Además, es interesante y trascendental que éstos queden impregnados de una concepción fundamentada, clara y sólida en torno al folclore musical valenciano, construida desde un punto de vista etnomusicológico. También se

han de tener muy presentes las nuevas tecnologías y todo lo que de ellas se deriva.

La conexión entre las tres partes enunciadas: escuela, estilo musical y generaciones, juntamente con las asociaciones existentes a lo largo y ancho de la comarca de La Ribera, la predisposición y empeño de éstas por salvaguardar la tradición, el apoyo por parte de los ayuntamientos de los diferentes municipios, la voluntad y determinación mostrada por parte de los docentes a pesar de la poca formación, materiales y recursos existentes, la aparición en los medios de comunicación públicos autonómicos, así como el gran interés y admiración que suscita el estilo tradicional en los discentes, puede resultar el colofón para empezar a plantearse actuaciones directas a favor del folclore valenciano.

No se quiere finalizar estas conclusiones sin mencionar las líneas de investigación que se dejan abiertas para futuros trabajos, a modo de prospectiva, las cuales supondrían una importante aportación a la comunidad educativa, proporcionando así un material útil al alcance de todos los investigadores, entusiastas del folclore, docentes, centros escolares, y, en definitiva, a toda persona que tenga el placer de utilizarlo.

Por un lado, sería conveniente estudiar la ampliación de las muestras y las poblaciones del Capítulo IV: estudio y análisis de la realidad de la música tradicional en el aula de primaria, de forma que se incluyeran las otras comarcas que forman parte de la provincia de València o, de forma más ambiciosa, todas aquellas comarcas que confeccionan y completan el País Valenciano. Se lograría pues, una visión completamente generalizable de la situación del folclore musical en territorio valenciano, consiguiendo una información muy

relevante para fomentar y especificar el trabajo de la música tradicional teniendo en cuenta la zona geográfica y sus variantes.

Por otra parte, se podrían elaborar propuestas concretas de trabajo mediante unidades didácticas que dignifiquen y pongan en relieve el folclore musical, y, además, ponerlas en práctica y analizar tanto el proceso como los resultados. Análogamente, sería interesante impulsar la creación de materiales y recursos que faciliten al profesorado la actividad docente y la inclusión del estilo tradicional en la confección de las sesiones de la Educación Musical en los distintos niveles educativos. Así como ofrendar una formación de calidad, tanto permanente como inicial.

Y, finalmente, para fomentar el vínculo entre las instituciones escolares y la música tradicional y folclórica propia del País Valenciano, se podría engendrar una red de apadrinamiento del folclore en el que las escuelas establecieran vínculos reales y formativos con las asociaciones tradicionales, para poder acrecentar las oportunidades de transmitir las costumbres del pueblo valenciano entre los más jóvenes. Es decir, una ayuda mutua y extraordinaria que rompa las barreras que alejan el estilo tradicional de los nuevos tiempos y que el folclore entre en las aulas para quedarse y renacer.

Hace falta establecer un diálogo y generar sólidos lazos entre las entidades, asociaciones, profesionales, intérpretes, investigadores e instituciones para impulsar y proyectar el patrimonio del folclore. También hay que destacar la necesidad de crear una red, a nivel pedagógico y/o teórico, entre comunidades autónomas para que se originen tejidos de interacción y cooperación con el fin de revalorizar el uso y la transmisión del folclore. Y a nivel autonómico impulsarlo y acercarlo a toda la sociedad, como bien hacen por ejemplo los

proyectos *Sonem* y *Canpoop*, la creación del aula didáctica en Xàtiva o la ampliación de la divulgación del museo ETNO en el ámbito de las redes sociales, adecuándose a los nuevos tiempos. Atender a los públicos digitales, afianzarlos y engrandecerlos es una necesidad preferente, junto con la innovación didáctica y la renovación pedagógica en la enseñanza del folclore.

Capítulo VII

REFERENCIAS

1. Fuentes documentales

Adorno, T. W. y Simpson, G. (1941). On popular music. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 9(1), 17–48. Recuperado de <http://bit.ly/2ILiCkj> [Consultado el 09.02.2018]

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco del Título de grado en Magisterio I y II*. Madrid: Universidad Autónoma. Recuperado de <https://bit.ly/3aevifE> [Consultado el 26.06.2019]

Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.

Andrés, R. (20 de octubre de 2016). La desafinación da riqueza al 'cant d'estil'. *La Vanguardia*. Recuperado de www.lavanguardia.com [Consultado el 29.03.2019]

Anguera, M. T., Blanco–Villaseñor, A., Losada, J. L., y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de psicología*, 48(1), 9–17. Recuperado de <http://bit.ly/3pvGCeN> [Consultado el 26.01.2021]

Añón, A. y Montolíu, V. (2011). Los Coros y Danzas de España. Transmisores del patrimonio cultural valenciano. *Real Academia de Cultura Valenciana*, 1–34. Recuperado de <https://bit.ly/2V3LQII> [Consultado el 27.03.2020]

Araque, N. (2013). *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/17196> [Consultado el 22.11.2018]

- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica de LEEME*, 23, 1–14. Recuperado de <https://bit.ly/2UvvLDv> [Consultado el 09.03.2018]
- Ariño, A. (2007). Música, democratización y omnivoridad. *Política y sociedad*, 44(3), 131–150. Recuperado de <http://bit.ly/2Wadb6h> [Consultado el 17.03.2018]
- Arnau, A. (2015). *El proceso de creación y recreación de canciones en la construcción de la identidad personal, social y cultural de los niños de 3 a 6 años* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/39hGzud> [Consultada el 22.01.2018]
- Arnau, A. (2018). Les cançons d'infància tradicionals del segle XXI. En A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 157–165). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L. y de Oliveira, Z. L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, 23(35), 24–34. Recuperado de <https://bit.ly/2WDS78n> [Consultado el 18.01.2019]
- Ávila, A. (1989). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX. *Cuestiones pedagógicas*, 6, 215–227. Recuperado de <https://bit.ly/2xd2wNQ> [Consultado el 15.03.2019]
- Badenes, G. (1992). *Historia de la música de la Comunidad Valenciana*. València: Prensa Valenciana.

- Baelo, R. y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105–131. Recuperado de <https://bit.ly/3bdnYRe> [Consultado el 27.05.2019]
- Barona, A. (2022). *Sonem* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3doLIbz> [Consultado el 05.08.2022]
- Barrera, R. (1997). *El folclore en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1–9. Recuperado de <http://bit.ly/3srtXeS> [Consultado el 11.01.2021]
- Beltrán, J. M., Díaz, J., Pelegrín, A. y Zamora, Á. (2002). *Folklore musical infantil*. Madrid: Akal.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Bestard, R. (2019). *La riqueza de les cançons i dels instruments de la música tradicional en el procés d'aprenentatge del segon cicle d'Educació Primària* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3pl7PIT> [Consultado el 05.08.2022]
- Bethencourt, F. (2005). El flamenco como música popular: encontrando un lugar en la popular music. *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 21(1), 121–132. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ver/id/2421> [Consultado el 28.01.2018]

- Botella, A. M. (2012a). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e Investigación*, 22, 139–157. Recuperado de <https://bit.ly/33KujkA> [Consultado el 26.06.2019]
- Botella, A. M. (2012b). La creación musical en la Fiesta de Moros y Cristianos. *Revista Música y Educación*, 90, 61–82. Recuperado de <http://bit.ly/2wRV9Lr> [Consultado el 22.03.2018]
- Botella, A. M. (2013). Las canciones de boda del cancionero musical de la lírica popular asturiana de Eduardo Martínez Torner. *Revista de Folklore*, 378, 4–15. Recuperado de <http://bit.ly/2IMibpL> [Consultado el 01.02.2018]
- Botella, A. M. e Isusi–Fagoaga, R. (2018a). Hacia una historia de la educación musical en España: consideraciones en torno al caso valenciano. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 46, 13–27. Recuperado de <https://bit.ly/2vIDd5E> [Consultado el 28.05.2019]
- Botella, A. M. e Isusi–Fagoaga, R. (2018b). Introducción. En A. M. Botella y R. Isusi–Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 11–21). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Botella, A. M., Cervera, J. y Sayas, J. (2014). Etnomusicología y tradición en la música de Chelva. Una propuesta didáctica en el aula de secundaria. *Revista de folklore*, 390, 13–38. Recuperado de <http://bit.ly/2TPvSus> [Consultado el 21.02.2018]

- Botella, A. M., Fernández, R., Mínguez, X., Martínez, S. y Angulo, T. (2014). La canción como recurso intercultural en el aula de primaria. En C. J. Gómez y A. Escarbajal (Coords.). *Calidad e Innovación en Educación Primaria* (pp. 73–84). Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones. Recuperado de <http://bit.ly/33jdbSZ> [Consultado el 19.03.2018]
- Brea, J. (2007). Folklore musical: de lo particular a lo universal. *Revista electrónica de Filomusica*, 86, 1–7. Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo86/folklore.html> [Consultado el 15.01.2018]
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de Educación Musical en Primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 6–21. Recuperado de <http://bit.ly/2xETut5> [Consultado el 06.02.2018]
- Cabañés F. y Garcia, R. (2021). Las redes sociales de L'ETNO. Museu Valencià d'Etnologia. De la periferia al centro de la comunicació institucional. En *CIMED21–I Congreso internacional de museos y estrategias digitales* (pp. 283–296). València: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Cabedo, A. y Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268–295. Recuperado de <https://bit.ly/39gSWXe> [Consultado el 15.12.2018]
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. *Aspectos críticos de una*

reforma educativa, 21–39. Recuperado de <https://bit.ly/3oaxtrx>
[Consultado el 23.12.2020]

Calderero, J. F. (2003). *Estudio de libros de texto de ciencias de la naturaleza mediante análisis cuantitativo basado en la teoría de grafos* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/3rPDA6E>
[Consultada el 23.12.2020]

Cámara de Landa, E. (2003). *Etnomusicología* (2a Ed. 2004). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Campayo, E. Á. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124–139. Recuperado de <http://bit.ly/33gNrXg> [Consultado el 27.03.2018]

Cancelas, L. (2010). NETLORE: una nueva revolución en la Tradición Oral. En J. Cañas, F. J. Grande y J. Roso (Eds.), *Literatura Popular e Identidad Cultural. Estudios sobre Folclore, Literatura y Cultura Populares en el Mundo Occidental* (pp. 381–391). Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/14959>
[Consultado el 03.04.2018]

Castro, V. (2014). El valor de la música en nuestras escuelas. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, 1, 61–67. Recuperado de <https://bit.ly/2WFXaFu> [Consultado el 14.01.2019]

Cerdà, J. A. (2011). La jota de quatre: Un tipus de ball tradicional del País Valencià. *Caramella: revista de música i cultura popular*, 24,

- 52–54. Recuperado de <https://bit.ly/3A0XCzU> [Consultado el 05.08.2022]
- Chao–Fernández, R., Gisbert, V. y Chao–Fernández, A. (2020). Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria: estudio de caso en Galicia en 2003 y 2019. *Revista electrónica de LEEME*, 45, 111–125. Recuperado de <https://bit.ly/3w3ZA1j> [Consultado el 05.08.2022]
- Chaves–Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, W. F. Gadea y S. Vera (Coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164–184). Ecuador: Editorial Utmach.
- Childs, J. (1996). *Haciendo especial la música*. Madrid: Akal.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. Recuperado de <https://bit.ly/38R0EuB> [Consultado el 15.01.2021]
- Climent, J. (1989). *Historia de la música valenciana*. València: Signo Gráfico.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. Recuperado de <https://bit.ly/3bIxxZ4> [Consultado el 11.01.2021]
- Comissió de les arts (2015). Informe sobre la situación actual, presencia y enseñanza de la música tradicional valenciana.

Consell Valencià de Cultura. Recuperado de <https://bit.ly/2wsNRhI> [Consultado el 12.06.2019]

Conde, P. (2018). *Cancionero infantil del folclore castellanoleonés como recurso para trabajar la educación vocal* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3PEhejv> [Consultado el 05.08.2022]

Costa, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica de LEEME*, 12, 1–7. Recuperado de <https://bit.ly/2UdORik> [Consultado el 05.02.2018]

Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83–103. Recuperado de <http://bit.ly/35BOu6H> [Consultado el 28.12.2020]

Cuenca, A. (1997). El área de educación artística-plástica en la escuela infantil y primaria y en los diseños para la formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 3, 99–106. Recuperado de <https://bit.ly/2Uvp2ZZ> [Consultado el 13.03.2019]

De la Cuesta, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades*, 20, 136–140. Recuperado de <https://bit.ly/3ihsH9n> [Consultado el 14.01.2021]

De la Ossa, M. A. (2014). El Consejo Central de Música, paradigma de la política musical en la Guerra Civil Española. *Artseduca*, 7, 1–

14. Recuperado de <https://bit.ly/2UyPdzk> [Consultado el 05.02.2019]

De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7–15. Recuperado de <https://bit.ly/2Jb87Xz> [Consultado el 23.01.2019]

Delgado, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista cubana de salud pública*, 36(1), 9–18. Recuperado de <https://bit.ly/3wQUBl8> [Consultado el 27.12.2020]

Delgado, J. (2005). La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: un reto didáctico para el profesorado. *Revista electrónica de LEEME*, 15, 1–14. Recuperado de <https://bit.ly/2y6F319> [Consultado el 12.02.2018]

Díaz, L. (2005). Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 35–42. Recuperado de <https://bit.ly/2yObEj> [Consultado el 25.03.2020]

Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(2), 1–14. Recuperado de <https://bit.ly/2UvpabV> [Consultado el 03.02.2019]

Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 23–37. Recuperado de <https://bit.ly/2UeumC8> [Consultado el 06.04.2019]

- Díaz, M. y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: En busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 27, 107–122. Recuperado de <http://bit.ly/38RW23K> [Consultado el 05.03.2018]
- Doctor, A. (2015). *El folclore de Castilla y León en la escuela primaria a través de la Educación Musical* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14887> [Consultado el 04.04.2018]
- Domínguez, M. R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 17–32. Recuperado de <https://bit.ly/33EWQbe> [Consultado el 23.05.2019]
- Epelde, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 1, 273–292. Recuperado de <http://bit.ly/33lqthR> [Consultado el 15.03.2018]
- Escudero, M. P. (1990). *Canciones populares y clásicas*. Madrid: Real Musical.
- Espinar, J. L. (2011). Una aproximación a la música griega antigua. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 2, 141–157. Recuperado de <https://bit.ly/3ECeP70> [Consultado el 12.03.2018]
- Fernández, J. M. (2007). Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la Guerra Civil. *Transatlántica de educación*, 2, 94–110. Recuperado de <https://bit.ly/2J5mQTR> [Consultado el 08.03.2019]

- Fernández, O. (1992). Notas de música popular. *Revista de Folklore*, 143, 177–180. Recuperado de <https://bit.ly/3ei27PI> [Consultado el 30.03.2018]
- Ferreira, L. A. (2020) Folklore en clave de Historia. Una propuesta pedagógica transversal. *Museo Regional de Folklore Lázaro Flury*, 1–17. Recuperado de <https://bit.ly/3SMbney> [Consultado el 05.08.2022]
- Ferrer, I. (2011). Cant i quotidianitat: visibilitat i gènere durant el primer franquisme. *Trans: Revista Transcultural de Música*, 15, 1–27. Recuperado de <http://bit.ly/39SykG1> [Consultado el 06.02.2018]
- Frechina, J. V. (1999). El cant d'estil valencià. *Caramella I*. Recuperado de <http://bit.ly/3d1MKFE> [Consultado el 02.03.2018]
- Frechina, J. V. (2011). *La cançó en valencià*. Paterna: IGE.
- Frías, S. (2021). La revolución de la música tradicional española: entrevista con Eliseo Parra. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 36, 82–85. Recuperado de <https://bit.ly/3A2uHMe> [Consultado el 05.08.2022]
- Frontera, M. E. (2014). *Una figura señera en el campo de la música tradicional española en el primer tercio del siglo XX: el polifacético músico alemán Kurt Schindler* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/2y7AZxB> [Consultada el 27.04.2020]

Fuentes, M. (2011). *Conocimiento escolar y libros de texto: una perspectiva intercultural* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/387YVkb> [Consultada el 23.12.2020]

Fuentes, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. València: Piles.

Galbis, V. (2014). La significación de María Teresa Oller en el movimiento coral valenciano: La Agrupación Vocal de Cámara de Valencia (1951–1971). En M. Nagore y V. Sánchez (Coords.), *Allegro cum laude: estudios musicológicos en homenaje a Emilio Casares* (pp. 431–440). Recuperado de <http://bit.ly/39TNpay> [Consultado el 06.04.2018]

Galbis, V. (2020). La divulgación de la música valenciana en los años treinta. Una aproximación a través de la figura de Eduardo López-Chavarri. En M. Baldó y A. M. Botella (Eds.), *El desafío de la cultura moderna: Música, educación y escena en la Valencia republicana 1931–1939* (pp. 115–128). València: Universitat de València.

García, F. (1992). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Editorial Limusa.

García, J. H. (2012). La relación de los hermanos Kurt y Ewald Schindler con la danzaterapia: una revisión de la trayectoria de Liljan Espenak. En M. M. Olarte (Ed.), *Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España* (pp. 471–482). Recuperado de <http://bit.ly/33ip4bF> [Consultado el 26.03.2018]

- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1–28. Recuperado de <https://bit.ly/3o7m4st> [Consultado el 21.12.2020]
- García, F. J. y Arredondo, H. (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria*. Huelva: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- García, F. y Rosado, M. J. (2012). Conductas socio comunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0. *Comunicación y sociedad*, 15(1), 15–38. Recuperado de <http://bit.ly/2xx3695> [Consultado el 11.02.2018]
- García-Gil, D., Pérez-Colodrero, C. y Bernabé, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías docentes y realidades educativas desde una visión comparada. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 14, 37–55. Recuperado de <https://bit.ly/3dzDOWk> [Consultado el 05.08.2022]
- Garrido, M. (2005). Historia de la educación en España (1857–1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 2, 89–146. Recuperado de <https://bit.ly/2UxafhI> [Consultado el 04.01.2019]
- Gembero-Ustárrroz, M. (2014). Monumentos de la Música Española y Cancionero Popular Español: dos modelos de puesta en valor del patrimonio musical en la trayectoria del CSIC y sus perspectivas de futuro. En A. Álvarez, E. Gómez, M. J. González, P. Gutiérrez y C. Marcos (Eds.), *Actas del simposio. La gestión del patrimonio*

musical (pp. 253–270). Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza. Recuperado de <http://bit.ly/2vps8Xa> [Consultado el 13.03.2018]

Gimeno, J. V. (2014). *La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/3aPmwaX> [Consultada el 10.06.2020]

Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la música en primaria*. Madrid: Síntesis.

Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226–233. Recuperado de <https://bit.ly/39vKK7L> [Consultado el 03.01.2021]

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125–135. Recuperado de <https://bit.ly/3Ry7iZW> [Consultado el 22.12.2020]

González, D. (2020). *El folklora musical: revisión bibliográfica, su valor educativo para Educación Primaria* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3JU6D2m> [Consultado el 05.08.2022]

González, M. E. (1963). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.

González, P. (1994). La música y la danza en el antiguo Egipto. *Espacio, tiempo y forma, Serie II, Historia antigua*, 7,

401–428. Recuperado de <http://bit.ly/38NwhSb> [Consultado el 29.03.2018]

González, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976–1986). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 76, 29–43. Recuperado de <https://bit.ly/3diHuh7> [Consultado el 28.03.2019]

Grebe, M. (1976). Objeto, métodos, técnicas de investigación en etnomusicología: algunos problemas básicos. *Revista Musical Chilena*, 30(133), 5–27. Recuperado de <http://bit.ly/38Sh3LK> [Consultado el 26.01.2018]

Guzmán, A. (2007). *Música y tradición en Enguera y La Canal*. València: Imprenta Romeu.

Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74–81. Recuperado de <http://bit.ly/2QgGwrV> [Consultado el 17.02.2018]

Hernández, A. (1993). *Música para niños. Aplicación del "Método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Hernández, J. P. (2010) *La composición orquestral valenciana, a través de la aportación del Grupo de los Jóvenes (1925–1960)* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://bit.ly/2TNCnhf> [Consultada el 21.03.2018]

- Hernández, M. D. (1986). *La alegría de aprender música en el cole*. Madrid: Popular.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Herranz, C. (2021). *El aprendizaje del folklore castellanoleonés en Educación Primaria a través de rutinas y destrezas del pensamiento. Propuesta de intervención* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3A0eXsL> [Consultado el 05.08.2022]
- Hidalgo, J. (1979) *Cancionero de Valencia y Murcia*. Madrid: A. Carmona.
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación: Cuadernos docentes en proceso de desarrollo Número 1*. València: Universitat Politècnica de València.
- Jambrina, J. (2017). *Las escuelas de música tradicional en Castilla y León. Análisis comparativo* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/2UhN8sC> [Consultada el 29.04.2018]
- Jaume, M. (2018). Una aproximación a las categorías estéticas desde la música popular. En A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 49–59). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Jiménez, D., Martínez de Miguel, S. y Vizcaíno, J. (2020). El papel de la escuela en la promoción del patrimonio cultural. Un análisis a través del folklore. *Revista electrónica interuniversitaria de*

- formación del profesorado*, 23(3), 67–82. Recuperado de <https://bit.ly/3pib7q8> [Consultado el 05.08.2022]
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14–26. Recuperado de <http://bit.ly/3ig6A37> [Consultado el 05.01.2021]
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 14, 1–55. Recuperado de <http://bit.ly/2xBosCh> [Consultado el 11.05.2018]
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 6(2), 1–32. Recuperado de <https://bit.ly/39pCOGu> [Consultado el 26.01.2021]
- Koelsch, S. (2012). Música, emociones y neurociencia. Entrevista de E. Punset. *Redes*.
- Lacárcel, J. (1992). La psicología de la música en la educación primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 35–52. Recuperado de <http://bit.ly/33mn16p> [Consultado el 17.04.2018]
- Lapuerta, M. (2019). *MARA: melodies arrelades per a l'aula de música* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3JTDUj9> [Consultado el 05.08.2022]

- Linaza, J., Simón, C., Sandoval, M. y García, M. G. (2002). Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones. *Aula abierta*, 80, 27–42. Recuperado de <http://bit.ly/38NOyz3> [Consultado el 24.04.2018]
- Lobato, E. (2018) *De Kurt Schindler a las nuevas tecnologías. Aplicación del videojuego musical en educación primaria* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://bit.ly/3aR6NVq> [Consultada el 05.12.2018]
- Lopera, J. D., Ramírez, C. A., Zuluaga, M. U. y Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 25(1), 327–353. Recuperado de <https://bit.ly/3oR7Kog> [Consultado el 12.01.2021]
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, 4, 167–179. Recuperado de <https://bit.ly/2XFjjTp> [Consultado el 10.01.2021]
- López, R. (2002). Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática. *Historia de la Educación*, 21, 67–80. Recuperado de <https://bit.ly/2J5n3X9> [Consultado el 19.03.2019]
- López-Chavarri Marco, E. (1940). *Música popular española*. Barcelona: Labor.
- López-Chavarri Andújar, E. (1956). *Folklore musical español*. Madrid: Unión Musical Española.
- López-Chavarri Andújar, E. (1992). *Compositores valencianos del siglo XX*. València: Generalitat Valenciana.

- Lorenzo, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370–1990). *Revista complutense de educación*, 6(2), 203–229. Recuperado de <https://bit.ly/2xjKxFy> [Consultado el 23.12.2018]
- Lorenzo, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española 1939–2002. *Tavira: revista de ciencias de la educación*, 19, 13–34. Recuperado de <https://bit.ly/2J8HbYk> [Consultado el 17.03.2019]
- Lucato, M. (1997). La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1–5. Recuperado de <http://bit.ly/2WcrYxl> [Consultado el 24.03.2018]
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista electrónica de LEEME*, 7, 1–7. Recuperado de <https://bit.ly/39ewwWW> [Consultado el 20.04.2018]
- María, A. (2021). *El folklore como forma de identidad cultural y recurso en las aulas de música de Primaria* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3AnTgo2> [Consultado el 05.08.2022]
- Martí, J. (1992). Hacia una antropología de la música. *Anuario musical: Revista de musicología del CSIC*, 47, 195–226. Recuperado de <https://bit.ly/3eiEoPk> [Consultado el 25.04.2018]
- Martí, J. (1996a). Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. *Etnomusicología, folklore y relevancia social*, 11–21. Barcelona: La mà de guido. Recuperado de <https://bit.ly/3Rd4zWd> [Consultado el 09.04.2018]

- Martí, J. (1996b). *El folklorismo: uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- Martí, J. (2018). Más allá de la representación: relacionalidad y afecto en las prácticas musicales. En A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 23–40). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Martín, M. J. (1992). El folklore musical en la enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 53–65. Recuperado de <http://bit.ly/2vodfEz> [Consultado el 26.02.2018]
- Martín, R. (2002). La música tradicional en la enseñanza [Seminario]. Recuperado de <http://bit.ly/33j2rnv> [Consultado el 09.05.2018]
- Martín, R. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales. *Historia Actual Online*, 23, 85–97. Recuperado de <http://bit.ly/39MiU6d> [Consultado el 19.04.2018]
- Martínez, A. (2011). *La veu de la memòria*. València: Martín Impressors.
- Martínez, D. (2020). Ediciones de "Retrobem la Nostra Música". Folklorismo, música programática, descriptivismo y cultura asociativa. *Estudios bandísticos · Wind Band Studies*, 4, 189–212. Recuperado de <https://bit.ly/3plgeGe> [Consultado el 05.08.2022]

- Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. *Sobre Epistemología y Metodología Cualitativa en los Postgrados de la Universidad Simón Bolívar de Caracas*, 1–16. Recuperado de <https://bit.ly/3L16c76> [Consultado el 28.12.2020]
- Martínez–Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*, 18(2), 117–131. Recuperado de <https://bit.ly/3PqbycB> [Consultado el 05.08.2022]
- Martínez–Gallego, S. y Botella, A. M. (2018). *Las artes en el curriculum formativo del Magisterio: Análisis de los planes de estudio*. Editorial Académica Española.
- Martínez–Gallego, S. y Botella, A. M. (2020). Presencia de la formación en Artes Visuales en los estudios de Grado de Maestro/a de Primaria e Infantil. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 8, 122–136. Recuperado de <https://bit.ly/33JXoNp> [Consultado el 24.03.2020]
- Martínez–Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 27–28. Recuperado de <https://bit.ly/3zZmmZk> [Consultado el 05.08.2022]
- Méndez, A. (1995). *El conflicto entre lo popular y lo masivo*. València: Episteme.

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. *Universitat Oberta de Catalunya*, 1–54. Recuperado de <https://bit.ly/2X1PLz7> [Consultado el 21.12.2020]

Millà, C. (2018). Literatura popular en Educació Primària: de la tradició folklòrica a les noves tendències de música actual. *Ítaca. Revista de Filologia*, 77–94. Recuperado de <https://bit.ly/3QoDPIf> [Consultado el 05.08.2022]

Ministerio de Educación y Ciencia (1970). Educación General Básica: nueva orientación. *Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación*. Recuperado de <https://bit.ly/2WxT4Ps> [Consultado el 08.02.2019]

Ministerio de Educación y Ciencia (1979). Pacto de la Moncloa. Informe sobre el programa de construcciones escolares. Recuperado de <https://bit.ly/3abG6en> [Consultado el 10.02.2019]

Ministerio de Educación y Ciencia (1987). Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate. *Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia*. Recuperado de <https://bit.ly/3dexcP4> [Consultado el 18.02.2019]

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Libro blanco para la reforma del sistema educativo. *Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia*. Recuperado de <https://bit.ly/2wrKAYI> [Consultado el 14.02.2019]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). Evolución del sistema educativo español. *El Sistema Educativo español*.

- Madrid: MECD/CIDE. Recuperado de <https://bit.ly/2Uoxbj0> [Consultado el 08.03.2019]
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología: 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. A *Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, 11, 36–49. Recuperado de <https://bit.ly/3CSdWpO> [Consultado el 30.01.2018]
- Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa*, 1, 1–23. Recuperado de <https://bit.ly/2wuEJZt> [Consultado el 25.01.2019]
- Montero, J. (2005). Acercamiento a la música tradicional en educación secundaria. *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 21(1), 377–186. Recuperado de <http://bit.ly/2vYVfkw> [Consultado el 12.04.2018]
- Montesinos, R. M. (2009). *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9790> [Consultada el 03.04.2019]
- Montesó, J. (2011). Noves vies per al desenvolupament de la música d'arrel valenciana. *Quadrivium*, 2, 42–48. Recuperado de <http://bit.ly/2vm4uL2> [Consultado el 30.04.2018]
- Montoya, J. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación

bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219–232. Recuperado de <http://bit.ly/39RCEFC> [Consultado el 19.03.2018]

Mora, H. I. (2010). El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. *Forum: qualitative social research*, 11(2), 1–30. Recuperado de <https://bit.ly/3nLpAri> [Consultado el 28.12.2020]

Morales, E. (14 de julio de 2003). La etnomusicología, definición y objeto de estudio. *Gaceta Universitaria*, p. 21. Recuperado de <https://bit.ly/3eIJURn> [Consultado el 27.04.2018]

Morales, O. A. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía. *Universidad de Los Andes*, 1–14. Recuperado de <https://bit.ly/3RaNbBb> [Consultado el 03.01.2021]

Morcillo, E. y Hermsilla, J. (2018). Prólogo. En A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 9–10). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.

Moreno, S. (2005). Fenómenos de apropiación y reapropiación en la música tradicional cántabra. *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 21(1), 103–108. Recuperado de <http://bit.ly/2IKwSK3> [Consultado el 27.02.2018]

Nettl, B. (1996). *Música folclórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza.

Nettl, B. (2010). Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology*

- Online, 8(1/2), 1–9. Recuperado de <http://bit.ly/2wWc4fQ> [Consultado el 04.05.2018]
- Navarro, F. J. (2004). *A la revolución por la cultura: Prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el País Valenciano, 1931–1939*. València: Universitat de València.
- Olarte, M. M. (2009). Apuntes de Sevilla a través de intrépidas jovencitas americanas de los años 30: Bienvenido Mr. Schindler. En M. Á. Berlanga (Coord.), *Lo Andaluz Popular, Símbolo de lo Nacional* (pp. 95–111). Recuperado de <http://bit.ly/39RCRIU> [Consultado el 10.04.2018]
- Olarte, M. M. (2010). Las anotaciones de campo de Kurt Schindler durante sus grabaciones en España. *Etno-Folk: revista galega de etnomusicología*, 16, 35–74. Recuperado de <https://bit.ly/2V4e7rG> [Consultado el 27.04.2020]
- Oriol, C. (2002). *Introducció a l'etnopoètica: teoria i formes del folklore en la cultura catalana (Vol. 3)*. Tarragona: Cossetània edicions.
- Oriol, N. M. (1992). El profesor especialista en educación musical en la educación primaria: Formación y acceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 15–33. Recuperado de <https://bit.ly/2J8HrGM> [Consultado el 06.03.2019]
- Oriol, N. M. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, 16, 1–33. Recuperado de <https://bit.ly/3RTV7GH> [Consultado el 18.01.2018]

Oriol, N. M. (2012). Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 3, 13–42. Recuperado de <https://bit.ly/2xjXhM1> [Consultado el 12.04.2019]

Oriola, F. (2010). *En clau de festa. Aproximació a l'evolució de la música en el cicle festiu valencià*. València: Institut Valencià de la Música.

Ossorio, Á. (13 de julio de 1937). La inauguración del pabellón de España en la Exposición de París, ha constituido un gran éxito. *El Pueblo*, p. 4. Recuperado de <https://bit.ly/3btnLd9> [Consultado el 28.01.2019]

Palau, M. (1925). *Elementos folklóricos de la música valenciana*. València: Tipografía Moderna.

Palau, M. (1954). *Canciones de la provincia de Alicante*. València: Instituto Valenciano de Musicología.

Pardo, F. y Jesús-María, J. Á. (2001). *La música popular en la tradición valenciana*. València: Institut Valencià de la Música.

Pasamar, G. (1994). La invención del método histórico y la historia metódica en el siglo XIX. *Historia contemporánea*, 11, 183–213. Recuperado de <https://bit.ly/3bFXo76> [Consultado el 27.12.2020]

Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación.

- Pastor, R. y Morales, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 57–67. Recuperado de <https://bit.ly/3bTvjLT> [Consultado el 05.08.2022]
- Pedrell, F. (1922). *Cancionero Musical Español*. Barcelona: Boileau.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal Musicología.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33–52. Recuperado de <https://bit.ly/35I2USF> [Consultado el 29.12.2020]
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15–29. Recuperado de <https://bit.ly/35EHDJt> [Consultado el 05.01.2021]
- Pérez, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 317–332. Recuperado de <https://bit.ly/2Wy1gPS> [Consultado el 26.01.2019]
- Picó, M. Á. (1999). María Teresa Oller, una vida entregada al estudio del folklora musical valenciano. *Revista de Folklore*, 19(222), 214–216. Recuperado de <http://bit.ly/2IP1Cts> [Consultado el 29.04.2018]
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 1–15. Recuperado de <https://bit.ly/3ac4zjM> [Consultado el 05.05.2019]

- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones: Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37–42. Recuperado de <https://bit.ly/39BHRIN> [Consultado el 05.01.2021]
- Portell, R. y Marquès, S. (2015). *Els mestres de la República*. Barcelona: Ara Llibres.
- Prat, J. J. (2006). *Sobre el concepto de folklore*. Segovia: Universidad SEK, 2, 229–248. Recuperado de <http://bit.ly/2UjI1XJ> [Consultado el 20.02.2018]
- Pujol, M. A. (2017). *L'ensenyament aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: una anàlisi pedagògica i psicosocial* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://bit.ly/2TOuMPq> [Consultada el 17.04.2018]
- Pujol, M. A., Gustems–Carnicer, J. y Calderón, C. (2015). L'ensenyament de la música tradicional i popular: una proposta multidisciplinària per al seu estudi. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(1), 69–78. Recuperado de <http://bit.ly/2IQhegi> [Consultado el 27.02.2018]
- Quintana, D. (1975). La política educativa en España entre 1850 y 1939. *Revista de educación*, 240, 30–41. Recuperado de <https://bit.ly/2WE7e1G> [Consultado el 02.03.2019]
- Quiroga, L. N. (2021). *Propuesta de formación docente para la enseñanza del Folklore en las escuelas de la provincia de Córdoba* (Trabajo fin de grado).

- Ramis, G. F. (2021). *Un mes, una cançó i altres entremesos Proposta transversal basada en la música tradicional de Mallorca* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3AwLh8t> [Consultado el 05.08.2022]
- Ramón, D. (1990). *Eixam*. València: Generalitat Valenciana.
- Ramón, D. (2000). *Cant planer*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (2000). *Cantafàcil*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramos, S. (2018). Aplicando las nuevas tecnologías a la enseñanza del folklora. Musi scouts: los viajes de Kurt Schindler y El rabel. En A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 135–145). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Real, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 69–94. Recuperado de <https://bit.ly/3bmcdYL> [Consultado el 20.02.2019]
- Reig, J. (2006). *El llenguatge musical en la tradició oral valenciana. Una visió etnomusicològica* (Tesis doctoral). València: Universitat de València.
- Reig, J. (2010). La música tradicional valenciana: un llenguatge particular. *Quadrivium*, 1, 13–19. Recuperado de <http://bit.ly/2w0zwIW> [Consultado el 22.04.2018]

- Reig, J. (2011). *La música tradicional valenciana. Una aproximació etnomusicològica*. València: Institut Valencià de la Música.
- Reig, J. (2014). L'ensenyament del cant d'estil als conservatoris professionals. *Notas de paso. Revista digital del CSMV, 1*, 121–229. Recuperado de <https://bit.ly/3a7fawe> [Consultado el 20.04.2019]
- Reig, J. (16 de marzo de 2016). El cant d'estil i el sectarisme en la cultura. Diari La Veu. Recuperado de www.diarilaveu.com [Consultado el 25.04.2019]
- Reig, J. (2021). L'ensenyament oficial de la música tradicional valenciana: una negligència política persistent. *Quadrivium, 12*, 1–7. Recuperado de <https://bit.ly/3SRunIw> [Consultado el 05.08.2022]
- Reinés, F. (2012). *La adaptación de la metodología Kodály en la Comunidad Valenciana: Diego Ramón i Lluch* (Trabajo fin de máster).
- Reyes, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la comunidad valenciana* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/81333> [Consultada el 23.02.2019]
- Reynés, A. y Gelabert, L. (2012). La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades, 3*, 287–302. Recuperado de <http://bit.ly/33htPCy> [Consultado el 16.02.2018]

- Rodilla, F. (2004). Reflexiones sobre la aplicación de la música tradicional extremeña en los coros escolares: naturaleza del repertorio y problemas sobre su utilización. *Eufonía: Didáctica de la música*, 31, 108–120. Recuperado de <https://bit.ly/2wCaOPm> [Consultado el 25.03.2020]
- Rodríguez, E. A. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Univ. J. Autónoma de Tabasco.
- Rodríguez, M. (2018). *Avaluació de l'estat actual de les danses tradicionals catalanes a l'escola* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/3QGRGmD> [Consultado el 05.08.2022]
- Rodríguez, S. (marzo, 2013). *Reflexiones sobre la evolución del concepto de folclore*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Folclore Federación Española de Asociaciones de Folclore, Universidad Rey Juan Carlos, Campus de Fuenlabrada. Recuperada de <https://bit.ly/2V0IFL1> [Consultada el 25.03.2020]
- Rodríguez, S. (2021). Reflexiones sobre el concepto y evolución del folclore. *Antropología Experimental*, 21, 207–220. Recuperado de <https://bit.ly/3SKBfYp> [Consultado el 05.08.2022]
- Rolim, C. (2020). Música folclórica e educação musical. En C. De Araújo (Org.) *As Práticas e a Docência em Música*, 2, 11–22. Recuperado de <https://bit.ly/3AmQ5gt> [Consultado el 05.08.2022]
- Rolim, C., Silva, G., Grezeli, E., Araújo, F. y Parnoff, A. (2020). Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes

- e seus familiares. *Revista da FUNDARTE*, 40, 65–86. Recuperado de <https://bit.ly/3QrxXaE> [Consultado el 05.08.2022]
- Román, J. M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838–2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XX1*, 11, 73–101. Recuperado de <https://bit.ly/2U8KPYI> [Consultado el 11.02.2019]
- Romero, M. A. y Hernández, A. R. (2015). El método etnográfico y su relación con el análisis de dominio. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 61, 70–84. Recuperado de <http://bit.ly/3bGJFwO> [Consultado el 29.12.2020]
- Rosa, S. (2018). Música clásica y música popular. Una dialéctica del poder y la subalternidad. En A. M. Botella y R. Isusi–Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 41–48). València: Vicerectorat de Participació i Projectió Territorial. Universitat de València.
- Rubio, D. C. (2017). Fiesta y música en La Nit d’Albaes de El Puig de Santa Maria. *Quadrivium*, 8, 141–154. Recuperado de <http://bit.ly/3b0lyWm> [Consultado el 08.03.2018]
- Saegel, J. (1969). El ‘libro blanco’ de la educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*, 5, 29–25. Recuperado de <https://bit.ly/2JhqlGN> [Consultado el 03.03.2019]
- Sánchez, A. y Álava, L. (2020). ¿Es posible abordar el folklore musical de otras comunidades autónomas en el segundo ciclo de Educación Infantil?: El caso del flamenco. *Revista de Investigación sobre Flamenco La madrugá*, 17, 197–225.

Recuperado de <https://bit.ly/3JVuVJn> [Consultado el 05.08.2022]

Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill.

Sándor, F. (1975). *Educación musical en Hungría*. Budapest: Corvina.

Sarget, M. A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 117–130. Recuperado de <https://bit.ly/2xdh3ZV> [Consultado el 09.04.2019]

Scarnecchia, P. (1998). *Música popular y música culta*. Barcelona: Icaria.

Seguí, S. (1974). *Cancionero musical de la provincia de Alicante*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.

Seguí, S. (1980). *Cancionero musical de la provincia de Valencia*. València: Institució Alfons el Magnànim.

Seguí, S. (1990a). *Cancionero musical de la provincia de Castellón*. Segorbe: Fundación Caja Segorbe.

Seguí, S. (1990b). *Cançons valencianes per a l'escola*. València: Piles.

Segura, J. (2021). *Patrimonio Musical Popular. Una propuesta didáctica para Secundaria* (Trabajo fin de máster). Recuperado de <https://bit.ly/3bXiyjy> [Consultado el 05.08.2022]

Sempere, J. V. y Torres, À. (2017). Tradición oral en tierras valencianas. *Boletín de Literatura Oral*, 525–540. Recuperado de <http://bit.ly/3aVbXjh> [Consultado el 13.04.2018]

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Sureda, B. (1983). El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España. *Historia de la educación*, 2, 67–76. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/79310> [Consultado el 25.12.2018]

Szőnyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, 17, 91–106. Recuperado de <https://bit.ly/3icH1jv> [Consultado el 03.01.2021]

Torrent, V. (1990). *La música popular*. València: imprenta Grafisom.

Trescolí, O. y Olivares, E. (2019). *Festes, danses i processons als arxius de la Casa Insa. La Ribera del Xúquer*. València: Universitat de València.

Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

UNESCO (1956). International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults. *Music in education*.

- Bruselas. Recuperado de <http://bit.ly/2WeNfqe> [Consultado el 03.02.2018]
- UNESCO (1989). La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Recomendación sobre la Salvaguarda de la Cultura Tradicional y Popular* (pp. 246–255). París: Actas de la Conferencia General, 25a reunión. Recuperado de <http://bit.ly/2wXUAzA> [Consultado el 23.02.2018]
- Valls, C. (2018). Origen de les denominacions de l'ú, l'u i el dos i l'u i el dotze i la seua relació amb pràctiques musicals històriques. En A. M. Botella y R. Isusi-Fagoaga (Coords.), *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia* (pp. 61–71). València: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Valverde, H. X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista electrónica de LEEME*, 41, 16–34. Recuperado de <https://bit.ly/3bUCyDm> [Consultado el 05.08.2022]
- Velasco, M. C. (2017). *La música folk en el aula de primaria en Castilla y León. Propuesta basada en la práctica del grupo "Amalgama", como modelo referencial de vivencia de la música tradicional en familia* (Trabajo fin de grado). Recuperado de <https://bit.ly/2QIp3J2> [Consultado el 23.01.2018]
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://bit.ly/3n7axbd> [Consultada el 26.12.2020]

- Vicente, G. (2010a). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 30–35. Recuperado de <http://bit.ly/3hBdFel> [Consultado el 22.12.2020]
- Vicente, G. (2010b). Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 209–226. Recuperado de <http://bit.ly/3rNBO69> [Consultado el 23.12.2020]
- Vidal, V. (2016). Panoràmica de la folklorística valenciana: autors, períodes, textos i contextos. *eHumanista/IVITRA*, 9, 5–30. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/55794> [Consultado el 13.02.2018]
- Vidal, V. (2017). Repensar la música i la literatura de base popular amb un enfocament pedagògic. *Ítaca: Revista de Filologia*, 8, 15–19. Recuperado de <https://bit.ly/3w5o4qZ> [Consultado el 05.08.2022]
- Vilar, R. (2017). La recolección de la canción popular en el ámbito de la lengua catalana. *Boletín de Literatura Oral*, 245–272. Recuperado de <http://bit.ly/2vm9dMN> [Consultado el 20.04.2018]
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Willems, E. (1969). *Educación Musical. I Guía Didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba S.E.M.

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Madrid: Paidós Educador.

Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador.

Zuleta, A. (2004). El método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 1(1), 66–95. Recuperado de <http://bit.ly/39PVQ6t> [Consultado el 03.02.2018]

2. Legislación

Acuerdo de 29 de julio de 2022, del Consell, de declaración del 2 de agosto como día de la Danza Tradicional Valenciana. Recuperado de <https://bit.ly/3CrFqAQ> [Consultado el 20.08.2022]

Adellac, M. (1915). *Manuscritos inéditos de Jovellanos. Plan de Educación de la Nobleza (1798)*. Gijón: imprenta y librería de Lino V. Sangenis. Recuperado de <https://bit.ly/2wkDiNv> [Consultado el 24.09.2018]

Borrador de Proyecto de Real Decreto por el que se crea la especialidad de cant valencià en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad (22 de octubre de 2013). Recuperado de <https://bit.ly/2xV18zy> [Consultado el 06.06.2019]

Constitución de la República española (1931). Recuperada de <https://bit.ly/2WAm1dy> [Consultado el 18.12.2018]

Constitución española (1978). Recuperada de <https://bit.ly/2WGFIkh> [Consultada el 22.02.2019]

Constitución Política de la Monarquía Española (1812). Recuperada de <https://bit.ly/33Hiw6W> [Consultada el 24.09.2018]

Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (1992). Decreto de 17 de febrero de 1992 (DOGV de 20 de febrero de 1992). Recuperado de <https://bit.ly/3ei6c6u> [Consultado el 01.04.2019]

Decreto 90/2015, de 12 de junio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas, y se incorpora al catálogo de titulaciones la especialidad de Cant Valencià (2015). Decreto de 12 de junio de 2015 (DOGV de 16 de junio de 2015). Recuperado de <https://bit.ly/2xgXPax> [Consultado el 20.06.2019]

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (2014). Decreto de 4 de julio de 2014 (DOGV de 7 de julio de 2014). Recuperado de <https://bit.ly/3q4DeJJ> [Consultado el 07.06.2019]

Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (2007). Decreto de 20 de julio de 2007 (DOGV de 24 de julio de 2007). Recuperado de <https://bit.ly/3q6kERv> [Consultado el 27.05.2019]

Decreto 148/2014, de 12 de septiembre, del Consell, de modificación del Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el

que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, y se incorpora al catálogo de especialidades la Dulzaina (2014). Decreto de 12 de septiembre de 2014 (DOGV de 15 de septiembre de 2014). Recuperado de <https://bit.ly/3KIdfkW> [Consultado el 19.06.2019]

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (1967). Decreto de 2 de febrero de 1967 (BOE de 13 de febrero de 1967). Recuperado de <https://bit.ly/3bmcPxx> [Consultado el 06.02.2019]

Decreto 779/1967, de 20 de abril, por el que se aprueban los textos refundidos de las Leyes Fundamentales del Reino (1967). Decreto de 20 de abril de 1967 (BOE de 21 de abril de 1967). Recuperado de <https://bit.ly/33DIOI8> [Consultado el 09.02.2019]

Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica (1972). Decreto de 25 de mayo de 1972 (BOE de 7 de junio de 1972). Recuperado de <https://bit.ly/2vD7piy> [Consultado el 17.02.2019]

Decreto concediendo plena autorización a la Dirección general de Bellas Artes para ordenar y ejecutar cuanto se refiere a la incautación, defensa y custodia de monumentos y objetos de valor artístico y de importancia para el Tesoro Artístico Nacional (1937). Decreto de 9 de enero de 1937 (Gaceta de la República de 12 de enero de 1937). Recuperado de <https://bit.ly/2J9nFey> [Consultado el 03.01.2019]

Decreto creando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía (1932). Decreto de 27 de enero de 1932 (Gaceta de Madrid de 29 de enero de 1932). Recuperado de <https://bit.ly/2QBbU4E> [Consultado el 29.12.2018]

Decreto dictando normas relativas a la preparación del Magisterio primario (1931). Decreto de 29 de septiembre de 1931 (Gaceta de Madrid de 30 de septiembre de 1931). Recuperado de <https://bit.ly/2xkK3P6> [Consultado el 18.12.2018]

Decreto estableciendo en todo su vigor el R. D. de 30 de agosto de 1914 y disposiciones correspondientes (1940). Decreto de 10 de febrero de 1940 (BOE de 17 de febrero de 1940). Recuperado de <https://bit.ly/2xgE126> [Consultado el 08.01.2019]

Decreto facultando al Ministro para organizar bajo el título de "Milicias de la Cultura" en cuerpo de Maestros e Instructores escolares para enseñanza de los combatientes (1937). Decreto de 30 de enero de 1937 (Gaceta de la República de 2 de febrero de 1937). Recuperado de <https://bit.ly/2U9BdwC> [Consultado el 08.01.2019]

Decreto por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio (1950). Decreto de 7 de julio de 1950 (BOE de 7 de agosto de 1950). Recuperado de <https://bit.ly/2QzhfJt> [Consultado el 21.01.2019]

Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública (1814). Comisión de Instrucción Pública. Recuperado de <https://bit.ly/33BmNZo> [Consultado el 28.09.2018]

Instrucción técnico-higiénica relativa á construcción de Escuelas (1905). Real Decreto de 28 de abril de 1905 (Gaceta de Madrid de 29 de abril de 1905). Recuperado de <https://bit.ly/2J7lecd> [Consultado el 03.12.2018]

Ley 2/2008, de 17 de abril, de la Generalitat, del Sistema Valenciano de Títulos y Acreditaciones de Educación Superior (2008). Ley de 17 de abril de 2008 (BOE de 24 de abril de 2008). Recuperada de <https://bit.ly/2UdAZol> [Consultada el 30.05.2019]

Ley 4/2007, de 9 de febrero, de la Generalitat, de Coordinación del Sistema Universitario Valenciano (2007). Ley de 9 de febrero de 2007 (DOGV de 13 de febrero de 2007). Recuperada de <https://bit.ly/3TAzNYX> [Consultada el 25.05.2019]

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Ley de 4 de agosto de 1970 (BOE de 6 de agosto de 1970). Recuperada de <https://bit.ly/2y1DRMz> [Consultada el 15.02.2019]

Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (1985). Ley de 25 de junio de 1985 (BOE de 29 de junio de 1985). Recuperada de <https://bit.ly/2UsewTI> [Consultada el 20.03.2019]

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (1965). Ley de 21 de diciembre de 1965 (BOE de 23 de diciembre de 1965). Recuperada de <https://bit.ly/3blhf8e> [Consultada el 30.01.2019]

Ley concediendo dos suplementos de crédito por un importe total de 12.886.167 pesetas al vigente presupuesto de gastos del

Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, para la creación de Escuelas y mejora de sueldos de Maestros y Maestras del segundo Escalafón (1931). Ley de 22 de octubre de 1931 (Gaceta de Madrid de 23 de octubre de 1931). Recuperada de <https://bit.ly/2wzubbj> [Consultada el 22.12.2018]

Ley de Instrucción pública (1857). Ley de 9 de septiembre de 1857 (Gaceta de Madrid de 10 de septiembre de 1857). Recuperada de <https://bit.ly/33HjbFs> [Consultada el 24.10.2018]

Ley Fundamental por la que se promulgan los principios del Movimiento Nacional (1958). Ley de 17 de mayo de 1958 (BOE de 19 de mayo de 1958). Recuperada de <https://bit.ly/2y1iCKL> [Consultada el 27.01.2019]

Ley Orgánica 1/1967, de 10 de enero (1967). Ley de 10 de enero de 1967 (BOE de 11 de enero de 1967). Recuperada de <https://bit.ly/39cKV5G> [Consultada el 01.02.2019]

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Ley de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre de 1990). Recuperada de <https://bit.ly/2QD3jyc> [Consultada el 26.03.2019]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). Ley de 3 de mayo de 2006 (BOE de 4 de mayo de 2006). Recuperada de <https://bit.ly/39fcP0R> [Consultada el 13.05.2019]

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (2007). Ley de 12 de abril de 2007 (BOE de 13 de abril de 2007). Recuperada de <https://bit.ly/2J3Ajvz> [Consultada el 23.05.2019]

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (1980). Ley de 19 de junio de 1980 (BOE de 27 de junio de 1980). Recuperada de <https://bit.ly/3bffY2g> [Consultada el 27.02.2019]

Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (1982). Ley de 1 de julio de 1982 (BOE de 10 de julio de 1982). Recuperada de <https://bit.ly/3biySoZ> [Consultada el 05.03.2019]

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (2001). Ley de 21 de diciembre de 2001 (BOE de 24 de diciembre de 2001). Recuperada de <https://bit.ly/2QC51A1> [Consultada el 16.04.2019]

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (1985). Ley de 3 de julio de 1985 (BOE de 4 de julio de 1985). Recuperada de <https://bit.ly/2J5PJ2r> [Consultada el 17.03.2019]

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Ley de 9 de diciembre de 2013 (BOE de 10 de diciembre de 2013). Recuperada de <https://bit.ly/3advBXM> [Consultada el 03.06.2019]

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995). Ley de 20 de noviembre de 1995 (BOE de 21 de noviembre de 1995). Recuperada de <https://bit.ly/3dezw8K> [Consultada el 10.04.2019]

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002). Ley de 23 de diciembre de 2002 (BOE de 24 de diciembre de 2002). Recuperada de <https://bit.ly/2QABXZN> [Consultada el 24.04.2019]

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (1983). Ley de 25 de agosto de 1983 (BOE de 1 de septiembre de 1983). Recuperada de <https://bit.ly/3a9FK7W> [Consultada el 13.03.2019]

Ley sobre Educación Primaria (1945). Ley de 17 de julio de 1945 (BOE de 18 de julio de 1945). Recuperada de <https://bit.ly/2xS08Mz> [Consultada el 14.01.2019]

Ley y reglamento de instrucción pública (1868). Lérida: imprenta de José Sol e hijo. Recuperada de <https://bit.ly/3ABZuPW> [Consultada el 30.10.2018]

Orden anunciando a concurso previo de traslado la provisión de las plazas de Profesor de las enseñanzas que se indican, vacantes en las Escuelas Normales que se determinan (1931). Orden de 29 de octubre de 1931 (Gaceta de Madrid de 30 de octubre de 1931). Recuperada de <https://bit.ly/2WBP7JU> [Consultada el 22.12.2018]

Orden aprobando el Reglamento de Escuelas Normales (1933). Orden de 17 de abril de 1933 (Gaceta de Madrid de 22 de abril de 1933). Recuperada de <https://bit.ly/2y0Aq8S> [Consultada el 02.01.2019]

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios

oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (2007). Orden de 27 de diciembre de 2007 (BOE de 29 de diciembre de 2007). Recuperada de <https://bit.ly/2J8V3C6> [Consultada el 29.05.2019]

Orden por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio (1993). Orden de 9 de septiembre de 1993 (BOE de 21 de septiembre de 1993). Recuperada de <https://bit.ly/2QD8zC3> [Consultada el 05.04.2019]

Orden por la que regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria (1992). Orden de 21 de julio de 1992 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia (DOGV de 31 de agosto de 1992). Recuperada de <https://bit.ly/2UrQU1f> [Consultada el 03.04.2019]

Orden por la que se anuncia una convocatoria para ingreso en las Escuelas Normales y un curso no oficial para Bachilleres (1942). Orden de 24 de septiembre de 1942 (BOE de 30 de septiembre de 1942). Recuperada de <https://bit.ly/33Dzdjr> [Consultada el 10.01.2019]

Orden por la que se organiza el primer curso del Magisterio y se dictan normas para el funcionamiento de las Escuelas del Magisterio (1945). Orden de 9 de octubre de 1945 (BOE de 11 de octubre de 1945). Recuperada de <https://bit.ly/2QD9emT> [Consultada el 18.01.2019]

Orden por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales (1967). Orden de 1 de junio de 1967 (BOE de 8 de junio de 1967). Recuperada de <https://bit.ly/33EJWKz> [Consultada el 11.02.2019]

Orden sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica (1977). Orden de 13 de junio de 1977 (BOE 25 de junio de 1977). Recuperada de <https://bit.ly/33D0cLV> [Consultada el 20.02.2019]

Plan General de Instrucción Primaria (1838). Actas del Gobierno de 21 de julio de 1838 (Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838). Recuperado de <https://bit.ly/3dngSeU> [Consultado el 11.10.2018]

Plan General de Instrucción Pública (1836). Real Decreto de 4 de agosto de 1836 (Suplemento a la Gaceta de Madrid de 9 de agosto de 1836). Recuperado de <https://bit.ly/33DyNcK> [Consultado el 08.10.2018]

Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino (1824). Real Orden de 14 de octubre de 1824. Recuperado de <https://bit.ly/2J6MLur> [Consultado el 05.10.2018]

Plan y Reglamento general de escuelas de Primeras Letras (1825). Madrid: imprenta real. Recuperado de <https://bit.ly/3dnmPJ1> [Consultado el 08.10.2018]

Quintana, J. M. (2003). Informe de la Junta creada por la Regencia. Para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos

ramos de instrucción pública. Recuperado de https://bit.ly/3g3scmc_ [Consultado el 26.09.2018]

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (2005). Real Decreto de 21 de enero de 2005 (BOE de 25 de enero de 2005). Recuperado de <https://bit.ly/2Utpvfl> [Consultado el 03.05.2019]

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (1981). Real Decreto de 9 de enero de 1981 (BOE de 17 de enero de 1981). Recuperado de <https://bit.ly/2J9jxLv> [Consultado el 04.03.2019]

Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (2004). Real Decreto de 23 de enero de 2004 (BOE de 7 de febrero de 2004). Recuperado de <https://bit.ly/3bliRPk> [Consultado el 03.05.2019]

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). Real Decreto de 28 de febrero de 2014 (BOE de 1 de marzo de 2014). Recuperado de <https://bit.ly/2Ur4li6> [Consultado el 10.06.2019]

Real Decreto 471/2014, de 13 de junio, por el que se crea la especialidad de "Cant Valencià" en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad (2014). Real Decreto de 13 de junio de 2014 (BOE de 5 de julio de 2014). Recuperado de <https://bit.ly/33DtrhH> [Consultado el 17.06.2019]

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (1982). Real Decreto de 12 de febrero de 1982 (BOE de 15 de abril de 1982). Recuperado de <https://bit.ly/2WLoG4z> [Consultado el 08.03.2019]

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (2003). Real Decreto de 27 de junio de 2003 (BOE de 2 de julio de 2003). Recuperado de <https://bit.ly/2wiaftT> [Consultado el 25.04.2019]

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (1991). Real Decreto de 14 de junio de 1991 (BOE de 26 de junio de 1991). Recuperado de <https://bit.ly/2WAoG72> [Consultado el 26.03.2019]

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (2003). Real Decreto de 5 de septiembre de 2003 (BOE de 18 de septiembre de 2003). Recuperado de <https://bit.ly/39cDsDU> [Consultado el 27.04.2019]

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007). Real Decreto de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre de 2007). Recuperado de <https://bit.ly/2WxWIJ8> [Consultado el 26.05.2019]

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas

especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (1991). Real Decreto de agosto de 1991 (BOE de 11 de octubre de 1991). Recuperado de <https://bit.ly/2WIbSeT> [Consultado el 31.03.2019]

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (1987). Real Decreto de 27 de noviembre de 1987 (BOE de 14 de diciembre de 1987). Recuperado de <https://bit.ly/2J9pl7Q> [Consultado el 25.03.2019]

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (2006). Real Decreto de 7 de diciembre de 2006 (BOE de 8 de diciembre de 2006). Recuperado de <https://bit.ly/2wvNAtX> [Consultado el 16.05.2019]

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2011). Real Decreto de 4 de noviembre de 2011 (BOE de 9 de noviembre de 2011). Recuperado de <https://bit.ly/2UrROLb> [Consultado el 31.05.2019]

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (1982). Real Decreto de 12 de noviembre de 1982 (BOE de 22 de noviembre de 1982). Recuperado de <https://bit.ly/2vF3MIX> [Consultado el 12.03.2019]

Real Decreto aprobando el Plan General de estudios para la Instrucción Pública del Reino en la parte relativa á las enseñanzas secundaria y superior (1845). Real Decreto de 17 de septiembre de 1845. Parte Oficial del Ministerio de la Gobernación de la Península, sección de Instrucción Pública (Gaceta de Madrid de 25 de septiembre de 1845). Recuperado de <https://bit.ly/3dl8Ymq> [Consultado el 17.10.2018]

Real Decreto aprobando los adjuntos Programas de las carreras profesionales de Comercio, Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores, y Maestros de primera enseñanza (1858). Real Decreto de 20 de septiembre de 1858 (Gaceta de Madrid de 23 de septiembre). Recuperado de <https://bit.ly/3ae3iIT> [Consultado el 24.10.2018]

Real Decreto aprobando el Estatuto general del Magisterio de Primera enseñanza (1917). Real Decreto de 12 de abril de 1917. Recuperado de <https://bit.ly/33D0Xof> [Consultado el 11.12.2018]

Real Decreto aprobando el Estatuto general del Magisterio de Primera enseñanza (1923). Real Decreto de 18 de mayo de 1923 (Gaceta de Madrid de 19 de mayo de 1923). Recuperado de <https://bit.ly/2J7naBv> [Consultado el 15.12.2018]

Real Decreto autorizando al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, á partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme á las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza (1901). Real Decreto de 26 de octubre de 1901 (Gaceta de Madrid de 30

de octubre de 1901). Recuperado de <https://bit.ly/2U8NfGM> [Consultado el 04.11.2018]

Real Decreto autorizando al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que someta á la deliberación de las Cortes un proyecto de ley sobre organización de las Universidades (1901). Real Decreto de 25 de octubre de 1901 (Gaceta de Madrid de 30 de octubre de 1901). Recuperado de <https://bit.ly/2Ww2DP7> [Consultado el 20.11.2018]

Real Decreto creando una Escuela Superior del Magisterio (1909). Real Decreto de 3 de junio de 1909 (Gaceta de Madrid de 4 de junio de 1909). Recuperado de <https://bit.ly/3bizWco> [Consultado el 09.12.2018]

Real Decreto determinando la forma que han de efectuarse desde 1º del próximo octubre los estudios del Magisterio elemental (1903). Real Decreto de 24 de septiembre de 1903 (Gaceta de Madrid de 26 de septiembre de 1903). Recuperado de <https://bit.ly/3abAINz> [Consultado el 02.12.2018]

Real Decreto modificando la actual organización de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza (1900). Real Decreto de 6 de julio de 1900 (Gaceta de Madrid de 8 de julio de 1900). Recuperado de <https://bit.ly/3dr4ESP> [Consultado el 03.11.2018]

Real Decreto por el que se establecen las asignaturas Maestra superior y se distribuyen para su enseñanza (1902). Real Decreto de 21 de septiembre de 1902 (Gaceta de Madrid de 6 de octubre de 1902). Recuperado de <https://bit.ly/39a1dwc> [Consultado el 01.12.2018]

Real Decreto reformando las Escuelas Normales en la forma que se expresa (1898). Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 (Gaceta de Madrid de 25 de septiembre de 1898). Recuperado de <https://bit.ly/3bljSa6> [Consultado el 01.11.2018]

Real Decreto reformando los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas del Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes industriales (1901). Real Decreto de 17 de agosto de 1901 (Gaceta de Madrid de 19 de agosto de 1901). Recuperado de <https://bit.ly/2xgADo5> [Consultado el 28.11.2018]

Real Decreto relativo a la construcción de edificios escolares (1920). Real Decreto de 23 de noviembre de 1920 (Gaceta de Madrid de 28 de noviembre de 1920). Recuperado de <https://bit.ly/33C1erL> [Consultado el 14.12.2018]

Real Decreto relativo a la reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza (1914). Real Decreto de 30 de agosto de 1914 (Gaceta de Madrid de 2 de septiembre de 1914). Recuperado de <https://bit.ly/2wk0xqX> [Consultado el 09.12.2018]

Real Decreto reorganizando las Escuelas Normales (1905). Real Decreto de 30 de marzo de 1905 (Gaceta de Madrid de 31 de marzo de 1905). Recuperado de <https://bit.ly/33C3Jdy> [Consultado el 05.12.2018]

Real Decreto sobre reforma la enseñanza en las Escuelas Normales para los aspirantes al Magisterio (1866). Real Decreto de 9 de octubre de 1866 (Gaceta de Madrid de 11 de octubre de 1866).

Recuperado de <https://bit.ly/2vHwbOL> [Consultado el 26.10.2018]

Real Decreto suspendiendo la implantación de los Reales decretos de 22 y 30 de marzo y 25 de abril del corriente año, que han reorganizado la primera enseñanza, las Escuelas normales, la Inspección y las subvenciones para construcción de edificios para escuelas (1905). Real Decreto de 18 de agosto de 1905 (Gaceta de Madrid de 22 de agosto de 1905). Recuperado de <https://bit.ly/3dmb5q4> [Consultado el 03.12.2018]

Real Orden disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras la de la Música y Canto (1878). Real Orden de 24 de agosto de 1878 (Gaceta de Madrid de 10 de septiembre de 1878). Recuperado de <https://bit.ly/2wt9TAA> [Consultado el 31.10.2018]

Real Orden por la que se manda poner en ejecución el reglamento provisional de las comisiones de instrucción primaria (1839). Real Orden de 18 de abril de 1839 (Gaceta de Madrid de 29 de abril de 1839). Recuperado de <https://bit.ly/39cNpB2> [Consultado el 12.10.2018]

Reglamento General de Instrucción Pública (1821). Reglamento de 26 de junio de 1821. Recuperado de <https://bit.ly/39by3Nk> [Consultado el 01.10.2018]

Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria (1843). Reglamento de 15 de octubre de 1843 (Suplemento a la Gaceta de Madrid de 21 de octubre de 1843). Recuperado de <https://bit.ly/2QzIYLd> [Consultado el 16.10.2018]

Resolución por la que se ordena publicar el plan de estudios de Maestro–Especialidad de Educación Musical, adaptado al Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, y elaborado al amparo del Real Decreto de Directrices Generales Propias, 1440/1991, de 30 de agosto (2000). Resolución de 21 de septiembre de 2000 de la Universidad de Valencia (BOE de 16 de octubre de 2000). Recuperada de <https://bit.ly/2Ubutyq> [Consultada el 15.04.2019]

Resolución por la que se publica el plan de estudios de Maestro–Especialidad de Educación Musical, de la Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica (1994). Resolución de 16 de diciembre de 1993 de la Universidad de Valencia (Estudio General) (BOE de 12 de enero de 1994). Recuperada de <https://bit.ly/3acwY9k> [Consultada el 08.04.2019]

3. Libros de texto

Argenta, F. y Atance, J. (2013). *Siente la Música Cuaderno de actividades*. Madrid: Pearson Educación.

Argenta, F. y Atance, J. (2013). *Siente la Música Libro del alumno*. Madrid: Pearson Educación.

Atance, J. (2006). *Vivace Llibre de l'alumne*. Madrid: Pearson Educación.

Atance, J. (2012). *Vivace Quadern d'activitats*. Madrid: Pearson Educación.

Berg, M. R. y Diaque, V. (2019). *Descubre la música Cuaderno de actividades*. Madrid: Pearson Educación.

- Berg, M. R. y Diaque, V. (2019). *Descubre la música Libro del alumno*. Madrid: Pearson Educación.
- Bort, A., Roca P., Sanchis, E. y Sorolla, L. (2011). *Siringa 1*. Alzira: Tàndem Edicions.
- Bort, A., Roca P., Sanchis, E. y Sorolla, L. (2012). *Siringa 2*. Alzira: Tàndem Edicions.
- Castañer, A., Femenía, M., Ibiza, M. A. y Sánchez, S. (2008). *Solfa*. Alcoi: Editorial Marfil.
- Castañer, A., Femenía, M., Ibiza, M. A. y Sánchez, S. (2010). *Quadern de música*. Alcoi: Editorial Marfil.
- Chicote, T. y Taberner, M. (2011). *Música quadern d'activitats*. València: Tàndem Edicions.
- Chicote, T., Rodrigo, A. y Taberner, M. (2015). *Preludi*. Alzira: Tàndem Edicions.
- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2015). *Aprender és créixer*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cifuentes, A., Gancedo, E. F. y Estrada, N. (2020). *Peça a peça*. Madrid: Grupo Anaya.
- Gil, V. y Del Álamo, L. (2015). *Pizzicato*. Madrid: San Pablo.
- Gregori, J. y Viu, M. (2018). *Andantino*. Alzira: Edicions Bromera.
- Grence, T. y Macià, P. (2012). *Música Quadern*. Barcelona: Santillana Educación.

- Grence, T. y Macià, P. (2012). *Música*. Barcelona: Santillana Educación.
- Grence, T. y Macià, P. (2018). *Acords*. Barcelona: Santillana Educación.
- Grence, T. y Macià, P. (2019). *Acords Quadern*. Barcelona: Santillana Educación.
- Hegy, E. (1999a). *Método Kodály de Solfeo I*. Madrid: Pirámide.
- Hegy, E. (1999b). *Método Kodály de Solfeo II*. Madrid: Pirámide.
- Hurtado, E., Moltó, E. y Ramírez, L. (2009). *Cuaderno de Música para Primaria*. Alaquàs: Prodidacta Abril Edicions.
- Izquierdo, J., Jiménez, R. y Montserrat, R. M. (2009). *Método de flauta*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- Montserrat, R. M. (2015). *Música Educación Primaria Cuaderno*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- Montserrat, R. M. (2019). *Música Educación Primaria*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- Müller, Á., Martín-Vivaldi, N., Giráldez, A., Gil, C. y Rodríguez, S. (2015). *Saba per a música*. Barcelona: SM.
- Pascual, J. (2018). *La música y yo*. València: La Música y Yo Ediciones.
- Pérez, F. y Pérez, M. (2008). *Cuaderno de actividades musicales*. Sevilla: Algaida Editores.

- Pérez, F. y Pérez, M. (2010). *Andante*. Alaquàs: Vicens Vives.
- Pérez, F. y Pérez, M. (2013). *Quadern de música*. Alaquàs: Vicens Vives.
- Pérez, F. y Pérez, V. (2019). *Zoom*. Alaquàs: Vicens Vives.
- Picazo, J. Á. (2015). *Música primaria cuaderno*. València: Tabarca.
- Picazo, J. Á. (2015). *Música primaria*. València: Tabarca.
- Ramón, D. (1984). *Música a l'escola 2*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1986). *Música a l'escola 5*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1987). *Música a l'escola 3*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1987). *Música a l'escola 4*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1987). *Música a l'escola 6*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1989). *Música a l'escola 7*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1991). *Música a l'escola 8*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.
- Ramón, D. (1998). *Música a l'escola 1. Quadern 1*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.

Ramón, D. (1998). *Música a l'escola 1. Quadern 2*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.

Ramón, D. (1998). *Música a l'escola 1. Quadern 3*. Algemesí: Schola Cantorum d'Algemesí.

Rodríguez, E. y Batista, F. (2015). *Saba per a música Quadern d'activitats*. Barcelona: SM.

Capítulo VIII

ANEXOS

ANEXO I: Carta de presentación y Cuestionario para conocer las actividades docentes y locales en relación con el folclore musical valenciano y la aplicación didáctica en la etapa de la educación primaria

Albalat de la Ribera, 14 de febrer del 2020

Estimat/da company/a, docent d'Educació Musical:

El meu nom és Mar Aleixandre Badenes i soc estudiant del Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques (Educació Musical) per la Universitat de València. Per la present, em dirigisc amb la finalitat d'iniciar un projecte d'investigació, el qual està sota la direcció i supervisió dels doctors: Ana María Botella Nicolás i José Salvador Blasco Magraner, professors de la Universitat de València del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Facultat de Magisteri.

L'objectiu principal d'aquesta investigació és estudiar la praxi docent en relació amb el folklore musical valencià a l'Educació Primària en els centres educatius públics de la comarca de la Ribera. Per a fer-ho possible s'ha confeccionat el qüestionari que s'adjunta per tal d'obtenir informació directa dels mestres de música d'arreu de la comarca.

És molt important la teua resposta. Els resultats individuals seran completament anònims, per tal de guardar la identitat i mantenir el codi ètic i deontològic, així com la legalitat en la utilització de les dades.

També m'agradaria fer-te saber que els resultats generals, valoracions i conclusions del treball estaran a la teua disposició si així ho desitges, com també ho estarà el treball complet.

Per a realitzar el qüestionari tens l'opció de fer-ho en paper o en format digital. Si prefereixes en paper: emplena el formulari, posa'l dins del sobre segellat que s'adjunta i deposita'l en qualsevol bústia de correus. En el cas que et siga més còmode realitzar-lo en línia, pots accedir amb l'adreça o el codi QR que et facilite a continuació:



<https://forms.gle/rzEm55eo52kge7iSA>

En última instància i ja havent detallat en què consisteix la nostra investigació, agraiisc per endavant l'atenció prestada i em mantinc a l'espera de la teua valuosa resposta. Aprofite l'oportunitat per a saludar-te amb les consideracions més distingides.

Atentament,



Mar Aleixandre Badenes



Qüestionari per a conèixer les activitats docents i locals en relació amb el folklore musical valencià i l'aplicació didàctica a l'etapa de l'Educació Primària

El qüestionari compta amb un total de 22 preguntes que permetran analitzar la realitat del territori en relació amb el propòsit de la investigació. Observaràs que les primeres preguntes són un poc identificatives, però és per tal de dur un registre a escala personal i enriquir les dades estadístiques.

Els resultats individuals seran completament anònims i intransferibles, per tant, m'agradaria que respongueres amb total sinceritat, ja que el propòsit no és jutjar sinó analitzar una realitat, així com valorar i confeccionar millores.

Veuràs que està guiat i que pot ser alguna pregunta no l'hages de contestar perquè simplement no es du a terme. Si ho consideres, per tal de remarcar algun aspecte, pots fer comentaris en els espais entre dues preguntes.

Company/a, és molt important la teua resposta. Gràcies per endavant.

CARACTERITZACIÓ DE LA MOSTRA

Escriu el nom del centre educatiu i la població on s'ubica:

Indica el sexe:

Dona Home

Quin any vas nàixer? _____

Anys de docència en l'especialitat: _____

Quina és la teua formació musical?

- Ensenyances superiors
- Ensenyances professionals
- Ensenyances elementals
- Especialització del Magisteri en Educació Musical
- Llicenciatura en història i ciències de la música
- Musicologia
- Altres: _____

Pertany a algun tipus d'agrupació musical relacionada amb el folklore musical valencià?

- Sí
Quina/quines? _____
- No

Al llarg de la teua trajectòria d'estudiant, en quin grau els professors feren ús de la música tradicional i folklòrica?

Molt poc Poc Puntualment Frequentment Molt frequentment

MATERIAL DIDÀCTIC**1. Quin tipus de suport utilitzes per a confeccionar les teues classes?** Llibres de text d'editorial Material propi***En cas d'utilitzar els llibres de text d'editorial*****2. Quina editorial utilitzes?**

3. L'editorial treballa aspectes relacionats amb el folklore musical valencià? SíQuins?

 No**4. Treballes altres aspectes relacionats amb el folklore musical valencià a banda dels que apareixen al llibre de text?** SíQuins?

 No**5. Utilitzes algun material com CD o internet per a treballar el folklore musical valencià?** SíÉs fàcil trobar àudios de qualitat o informació?

 No***En cas d'utilitzar el material propi*****6. Fas servir la música tradicional i folklòrica valenciana a les teues classes? Marca amb quin grau:**

Molt poc

Poc

Puntualment

Freqüentment

Molt freqüentment

7. En cas afirmatiu, podries nomenar quins aspectes i gèneres treballes?

8. En cas de treballar el folklore musical valencià, quins materials i recursos utilitzes per a fer-ho possible? Exemple: àudios reals, adaptats, fitxes d'identificació, presentacions, visites d'experts, actuacions, etc.

METODOLOGIA I TEMPORITZACIÓ

En cas de treballar el folklore musical valencià

9. Quant de temps li dediques?

- Una o dues sessions aproximadament
- Un mes aproximadament
- Un trimestre aproximadament
- En contextos informals, com per exemple: música a l'entrada i eixida
- Altres: _____

10. Quina metodologia utilitzes?

- Projectes
- Racons
- Aprenentatge cooperatiu
- Altres: _____

11. Què consideres que hauria d'acabar sabent fer l'alumnat sobre el folklore musical valencià?

12. Quin creus que seria el temps idoni per a treballar la música tradicional i folklòrica valenciana?

- Al llarg de l'etapa primària
- Durant un curs escolar
- Durant un trimestre
- Durant algunes sessions
- En contextos informals, com per exemple: música a l'entrada i eixida
- Altres: _____

INFORMACIÓ SOBRE EL MUNICIPI:
ASSOCIACIONS I ACTIVITATS

- 13. El municipi al qual pertany el centre on t'adscrius com a docent de música, en quin grau organitza actes i activitats relacionats amb el folklore musical?**

Molt poc Poc Puntualment Freqüentment Molt freqüentment

- 14. En el cas que s'organitzen activitats i actes, quins? Exemple: xarrades, danses, actuacions, etc.**

- 15. Al municipi al qual pertany el centre on t'adscrius com a docent de música, existeixen associacions o entitats relacionades amb la música tradicional i folklòrica valenciana?**

Sí

Quines? _____

No

No ho sé

- 16. Hi ha algun vincle entre l'escola i l'ajuntament o altres entitats per tal d'incentivar la participació de l'alumnat en els actes i les activitats plantejades?**

Sí

Amb quin/s organisme/s? _____

No

No ho sé

- 17. En quin grau penses que les institucions locals i autonòmiques haurien de potenciar i facilitar la tradició musical valenciana?**

Molt poc Poc Puntualment Freqüentment Molt freqüentment

VALORACIÓ PERSONAL DE L'ACTUALITAT DEL FOLKLORE MUSICAL VALENCIÀ

18. En quin grau consideres important la introducció del folklore musical valencià en l'entramat educatiu?

Totalment innecessària Innecessària Indiferent Necessària Molt necessària

19. Creus que hi ha materials i recursos suficients per a facilitar o incentivar l'ensenyament-aprenentatge de l'estil tradicional?

- Sí
- No
- No ho sé

20. Penses que hi ha alguna formació permanent docent suficient per a facilitar o incentivar l'ensenyament-aprenentatge de l'estil tradicional?

- Sí
- No
- No ho sé

21. En quin grau consideres important la formació docent permanent relacionada amb el folklore musical valencià?

Totalment innecessària Innecessària Indiferent Necessària Molt necessària

22. Has observat influència del folklore musical en els mitjans de comunicació actuals, com la televisió o la ràdio, entre d'altres?

- Sí
Quines? _____
- No
- No ho sé

Pots deixar de manera opcional els teus suggeriments o consideracions. De segur que seran molt interessants i enriquidors per a la investigació:

Moltes gràcies per la teua col·laboració

ANEXO II: Corpus de editoriales y libros de texto seleccionados para realizar el estudio

EDITORIAL	PROYECTOS
<i>Abril Prodidacta</i>	<i>Fa Sol</i>
<i>Algaida</i>	<i>Cuaderno de actividades musicales</i>
<i>Anaya</i>	<i>Aprender es crecer</i> <i>Pieza a pieza</i>
<i>Bromera</i>	<i>Andantino</i>
<i>Bruño</i>	<i>Música Educación Primaria</i> <i>Método de flauta</i>
<i>La música y yo</i>	<i>La música y yo</i>
<i>Marfil - Tabarca</i>	<i>Solfa</i> <i>Música primaria</i>
<i>Pearson</i>	<i>Vivace</i> <i>Siente la música</i> <i>Descubre la música</i>
<i>San Pablo</i>	<i>Pizzicato</i>
<i>Santillana</i>	<i>Música</i> <i>Acordes</i>
<i>SM</i>	<i>Savia para música</i>
<i>Tàndem</i>	<i>Música cuaderno de actividades</i> <i>Preludio</i> <i>Siringa</i>
<i>Vicens Vives</i>	<i>Andante</i> <i>Zoom</i>

SISTEMA DE CATEGORÍAS

(ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO)

1. CLASIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1.1 Editorial:

1.2 Año de edición:

1.3 Autoría

1.4 Otros:

2. DIMENSIÓN DIDÁCTICA

2.1 Tipología de la actividad:

2.2 Secuenciación de la información:

2.3 Planteamiento de la actividad:

2.4 Aspectos didácticos y géneros tratados:

2.5 Soportes y materiales utilizados:

2.6 Lenguaje empleado:

2.7 Diseño gráfico usado:

2.8 Otros:

3. DIMENSIÓN CURRICULAR

3.1 Contenidos:

3.2 Criterios de evaluación:

3.3 Indicadores de logro:

3.4 Competencias:

3.5 Otros:

ANEXO IV: Registro de los centros educativos de la comarca de La Ribera

Nombre de la escuela	Dirección
CEIP JOAQUÍN MUÑOZ	C. RAMÓN Y CAJAL, 18 (TURÍS) 46389
CEIP EVARISTO CALATAYUD	C. DE LA COSTERA, 2 (MONTERRAT) 46192
CEIP MONTROI	C. CREU ROJA, S/N (MONTROI) 46193
CEIP SANT PERE APÒSTOL	C. JAUME I, 15 (REAL) 46194
CEIP SANTA BÀRBARA	C. NOU, 60 (BENIFAIÓ) 46450
CEIP SANT FRANCESC DE BORJA	AV. PAÍS VALENCIÀ, S/N (LLOMBAI) 46195
CEIP TRULLÁS	PROL. C. PINTOR SEGRELLES, 1 (BENIFAIÓ) 46450
CEIP SANT JAUME APÒSTOL	C. NUEVA, 23 (ALFARP) 46197
CEIP MIGUEL DE CERVANTES	PL. DOCTOR BOSCH MARÍN, 10 (CATADAU) 46196
CEIP PEPITA GREUS	C. PEPITA GREUS, 18 (ALGINET) 46230
CEIP VICENTE BLASCO IBÁÑEZ	C. DOCTOR JOSÉ ESPERT, S/N (ALGINET) 46230
CEIP MAESTRO EMILIO LUNA	C. SANT MIQUEL, S/N (ALGINET) 46230
CEIP JUAN VICENTE MORA	AV. BLASCO IBÁÑEZ, 10 (CARLET) 46240
CEIP SANT BERNAT	C. GOYA, S/N (CARLET) 46240
CEIP BOSCH MARÍN	C. CORBELLA, S/N (CARLET) 46240
CEIP JOSEP GIL I HERVÁS	C. L'ALCÚDIA, S/N (BENIMODO) 46291
CEIP VIRGEN DEL PILAR	C. JOAN DE JOANES, S/N (ALGEMESÍ-CARRASCALET) 46680
CEIP BATALLAR	C. JOAN MARTORELL, S/N (L'ALCÚDIA) 46250
CEIP HERETATS	C. MAESTRO SERRANO, S/N (L'ALCÚDIA) 46250
CEIP BLASCO IBÁÑEZ	AV. PAÍS VALENCIÀ, 3 (ALGEMESÍ) 46680
CEIP SALVADOR ANDRÉS	C. DOCTOR FERRAN, S/N (ALGEMESÍ) 46680
CEIP LES COMES	C. LLUÍS VIVES, 18 (L'ALCÚDIA) 46250
CEIP BALMES	AV. DE LA DIPUTACIÓ, 63 (GUADASSUAR) 46610
CEIP RIBALTA	CM. DE LA CREUETA, S/N (ALGEMESÍ) 46680
CEIP CERVANTES	CM. DE LA CREUETA, S/N (ALGEMESÍ) 46680
CEIP TIRANT LO BLANC	C. CREU ROJA, S/N (ALZIRA) 46600
CEIP PINTOR TEODORO ANDREU	C. MASSALAVÉS, S/N (ALZIRA) 46600

CEIP LLUÍS VIVES	C. CANONGE BERNAT BLASCO CARRERES, S/N (ALZIRA) 46600
CEIP VICENTE BLASCO IBÁÑEZ	C. MAESTRO MOSCARDÓ, 34 (ALZIRA) 46600
CEIP ALBORXÍ	AV. LUÍS SUÑER, 27 (ALZIRA) 46600
CEIP FEDERICO GARCÍA SANCHIZ	C. DE LA UNICEF, S/N (ALZIRA) 46600
CEIP AUSIÀS MARCH	AV. VICENTE VIDAL, 54 (ALZIRA) 46600
CEIP GARCÍA LORCA	C. JOSÉ M. LLOPICO, 12 (ALZIRA) 46600
CEIP GLORIA FUERTES	C. RUTGLÓ, S/N (ALZIRA) 46600
CEIP BLASCO IBÁÑEZ	C. DIPUTACIÓN, S/N (MASSALAVÉS) 46292
CEIP SANTA BÀRBARA	C. PÉREZ GALDÓS, 15 (TOUS) 46269
CEIP VÍCTOR OROVAL TOMÁS	C. CÁNDIDO HERNÁNDEZ, 70 (CARCAIXENT) 46740
CEIP FRANCESC PONS BOIGUES	C. VICENT ANDRÉS ESTELLÉS, 2 (CARCAIXENT) 46740
CEIP NAVARRO DARÁS	C. JAUME I EL CONQUERIDOR, 6 (CARCAIXENT) 46740
CEIP EL CONVENT	PL. MAESTRO ALBUIXECH, S/N (ALBERIC) 46260
CEIP JOSÉ BOQUERA OLIVER	C. SEBASTIÁN HERNÁNDEZ, 14 (CARCAIXENT) 46740
CEIP RAFAEL COMENGE	AV. OESTE, S/N (ALBERIC) 46260
CEIP SANTA MARÍA DE AGUAS VIVAS	C. MILAGROS VERES MARÍN, 4 (ALZIRA-LA BARRACA D'AIGÜES VIVES) 46792
CRA ESCOLES DEL XÚQUER	C. CINCO, S/N (GAVARDA) 46267
CEIP DOCTOR SANCHIS GUARNER	C. MUNTANYA, 45 (LA POBLA LLARGA) 46670
CEIP XARQUIA	C. CALVARIO, 19 (ANTELLA) 46266
CEIP SEVERÍ TORRES	C. FRANCISCO BENETO, 5 (CASTELLÓ DE LA RIBERA) 46270
CRA LA RIBERA ALTA	C. MANUEL, S/N (SANT JOANET) 46669
CEIP PARE GUMILLA	C. CASTO MONTBLANCH, 19 (CÀRCER) 46294
CEIP CERVANTES	C. CLARA CAMPOAMOR, 3 (ALCÀNTERA DE XÚQUER) 46293
CEIP 9 D'OCTUBRE	C. RIU ALBAIDA, S/N (SENYERA) 46669
CRA LA VALL FARTA	C. JAUME I, 5 (BENEIXIDA) 46293
CEIP PINTOR ESTRUCH	C. MARTÍN CARRERA, S/N (MANUEL) 46660
CEIP VICENTE BLASO IBÁÑEZ	PS. DE L'ALBEREDA, S/N (RAFELGUARAF) 46666
CEIP LES ERES	CTRA. XÀTIVA, S/N (L'ÈNOVA) 46669

CEIP ALMASSAF	PS. DEL PARC, S/N (ALMUSSAFES) 46440
CEIP EL PONTET	C. LIRA ALMUSSAFENSE, S/N (ALMUSSAFES) 46440
CEIP LÓPEZ MARCO	C. CRONISTA JUAN MOLERES IBOR, 4 (SOLLANA) 46430
CEIP EL PERELLÓ	C. ROGER DE LLÚRIA, 15 (SUECA-EL PERELLÓ) 46420
CEIP MARENY DE BARRAQUETES	C. DEL MAR, 8 (SUECA-MARENY DE BARRAQUETES) 46419
CEIP CARRASQUER	C. LES ESCOLES, S/N (SUECA) 46410
CEIP CERVANTES	AV. DE ESPAÑA, 127 (SUECA) 46410
CEIP AUSIÀS MARCH	C. LA TORRETA, S/N (ALBALAT DE LA RIBERA) 46687
CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ	C. ANTONIO MACHADO, 1 (RIOLA) 46417
CEIP L'ALCOCERA	C. ALBALAT, S/N (POLINYÀ DEL XÚQUER) 46688
CEIP EUGENIO MARTÍ SANCHIS	C. VICTORIA EUGENIA, S/N (BENICULL DE XÚQUER) 46689
CEIP SAN ANTONIO ABAD	C. SUECA, 1 (FORTALENY) 46418
CEIP SAN AGUSTÍN	C. ALBORAIA, 39 (CULLERA) 46400
CEIP DOCTOR ALEMANY	PL. DE LA VIRGEN, 12 (CULLERA) 46400
CEIP SAN ANTONIO DEL MAR	C. 25 D'ABRIL, 74 (CULLERA) 46400
CEIP L'ESCOLAICA	PL. ANDREU PILES, 1 (CULLERA) 46400
CEIP EL CASTELL	C. MIGUEL HERNÁNDEZ, S/N (CORBERA) 46612
CEIP SANT BLAI	C. CULLERA, S/N (LLAURÍ) 46613
CEIP FÉLIX OLMOS	C. SANT LLORENÇ, S/N (FAVARA) 46614

ANEXO V: Documento para el análisis de la dimensión curricular de los libros de texto

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	COMPETENCIAS ¹
1. Reconocimiento auditivo de diversos instrumentos de cada familia orquestal.	<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp.</p>	<p>BL1.1.1 Identifica auditivamente diversos instrumentos de la orquesta, así como cambios dinámicos desde el ff al pp.</p>	CEC
2. Reconocimiento visual de algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas.	<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>BL1.1.2 Identifica auditivamente los principales instrumentos de la orquesta.</p>	CEC
3. Identificación y reconocimiento auditivo de los matices dinámicos: ff-f-mf-mp-p-pp.	<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>BL1.1.3 Identifica visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas.</p>	CEC
4. Audición de música coral de diferentes estilos y épocas.	<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>	<p>BL1.1.4 Reconoce los efectos perniciosos de las agresiones acústicas del entorno contribuyendo activamente a su disminución.</p>	CEC CMCT
5. Audición de piezas interpretadas por solistas, coro y orquesta.	<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>		
6. Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical.	<p>BL1.1 Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas, así como cambios dinámicos desde el ff al pp, valorando los efectos perniciosos de las agresiones acústicas contribuyendo activamente a su disminución.</p>		

¹ Las competencias clave del currículum son las siguientes:

- Comunicación Lingüística (CCL)
- Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT)
- Competencia Digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Competencias Sociales y Cívicas (CSC)
- Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIE)
- Consciencia y Expresiones Culturales (CEC)

<p>7. Identificación de agresiones acústicas del entorno, y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.</p>			
<p>8. Audición de obras contemporáneas o fragmentos de timbres y ritmos complejos.</p> <p>9. Audición e identificación de cambios de tempo: acelerando y ritardando.</p> <p>10. Audición de ejemplos de obras con cambios de compás y melodías de diverso carácter expresivo.</p> <p>11. Audición e identificación de algunos matices de articulación: legato y staccato.</p> <p>12. Acordes mayores y menores. Audición de canciones acompañadas de diversos estilos y con acordes de mayor complejidad.</p> <p>13. Seguimiento de la forma través de musicogramas y partituras correspondientes al nivel.</p> <p>14. Introducción y coda: audición de ejemplos e identificación.</p>	<p>BL1.2 Analizar la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, legatos y staccatos, y descubrir cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>BL1.2.1 Analiza la organización de obras musicales sencillas identificando auditivamente cambios de tempo, legatos y staccatos, y descubre cadencias y acordes en acompañamientos, así como introducciones y pequeñas codas, utilizando el lenguaje musical adecuado.</p>	<p>CEC</p>

<p>15. Audición y reconocimiento de una selección de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, desde la Edad Media al siglo XX.</p>			
<p>16. Audición y reconocimiento de una selección de piezas de música española.</p>		<p>BL1.3.1 Reconoce ejemplos de todas las etapas de la música occidental como muestras representativas de nuestra cultura, expresando y ampliando sus gustos y preferencias.</p>	<p>CEC</p>
<p>17. Interés por la audición y comentario, con actitud abierta, de obras musicales de distintos estilos y culturas, en especial, las de la época contemporánea.</p>	<p>BL1.3 Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental, participando en diversos tipos de representaciones musicales, y mostrar interés y respeto al expresar opiniones sobre “otras músicas” y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común.</p>	<p>BL1.3.2 Participa activamente en diversos tipos de representaciones musicales haciendo propuestas y asumiendo responsabilidades.</p>	<p>CEC CSC</p>
<p>18. Valoración e interés por otros géneros como el flamenco y el jazz, relacionándolos con el entorno social en el que surgen y se desarrollan.</p>		<p>BL1.3.3 Muestra interés y respeto al expresar sus opiniones sobre “otras músicas” de distintos estilos y culturas, en especial, las de la época contemporánea y reconoce su aportación al patrimonio musical común.</p>	<p>CEC CCL</p>
<p>19. Interés por participar en todo tipo de actuaciones musicales en vivo: festivales, conciertos, representaciones teatrales (musicales, óperas).</p>			
<p>20. Diferenciación y valoración de las funciones sociales de la música: fiestas, ceremonias, himnos, ritos, baile, audiovisuales.</p>			
<p>21. Seleccionar y organizar la información de fuentes variadas, contrastando su fiabilidad.</p>	<p>BL1.4 Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en</p>	<p>BL1.4.1 Busca, selecciona y almacena información con las orientaciones del adulto en medios digitales sobre</p>	<p>CPAA CD</p>

<p>22. Búsqueda, visualización y reproducción multimedia mediante herramientas digitales, aplicando estrategias sencillas de filtrado en dispositivos TIC.</p> <p>23. Respeto por las licencias de uso, modificación y distribución de contenidos reutilizados generados por otros.</p>	<p>diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>temas de interés que se trabajan en el nivel educativo utilizando los diferentes recursos de forma responsable.</p> <p>BL1.4.2 Organiza adecuadamente (mapas conceptuales o herramientas sencillas de edición y presentación de contenidos digitales) la información obtenida en medios digitales sobre temas de interés que se trabajan en el nivel educativo para utilizarla en tareas de aprendizaje.</p> <p>BL1.4.3 Utiliza de manera responsable herramientas de búsqueda de visualización digital y entornos virtuales, contrastando la información en diversas fuentes y dando cuenta de las referencias bibliográficas y webgráficas (autor, editorial, enlace, etc.).</p>	<p>CPAA CD</p> <p>CPAA CD</p>
<p>24. Análisis de información verbal y no verbal de exposiciones, descripciones, instrucciones, conferencias breves, y textos orales en los que se expresen opiniones y preferencias (debates).</p> <p>25. Escucha activa, incorporando las intervenciones de los demás y respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor.</p>	<p>BL1.5 Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el diálogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>BL1.5.1 Extrae conclusiones deduciendo el significado de palabras por el contexto de textos orales habituales en las situaciones de comunicación en las que participa.</p> <p>BL1.5.2 Participa en situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos, entrevistas debates y exposiciones) preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor.</p>	<p>CSC CCL</p> <p>CSC CCL</p>

<p>26. Esfuerzo, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración. Regulación de la perseverancia, flexibilidad, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación antes, durante y después del proceso de aprendizaje. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos. Aprendizaje autónomo. Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.</p>		<p>BL1.5.3 Expone y reformula de forma organizada sus opiniones utilizando alternativas inclusivas a términos discriminatorio.</p>	<p>CSC CCL</p>
<p>27. Obtención y uso eficaz de información. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita de forma precisa.</p>	<p>BL1.6 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>BL1.6.1 Permanece en calma ante las dificultades que se le presentan cuando realiza una secuencia de actividades completa y mantiene la motivación hasta finalizarla.</p> <p>BL1.6.2 Persevera ante los retos y dificultades que se le plantean en la realización de una secuencia de actividades completa y muestra flexibilidad buscando soluciones alternativas.</p>	<p>CPAA SIE</p> <p>CPAA SIE</p>
<p>28. Campos semánticos para ampliar y consolidar la terminología específica del área.</p>	<p>BL1.7 Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su trabajo en público.</p>	<p>BL1.7.1 Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando analiza información procedente de medios digitales y la utiliza en las actividades de aprendizaje.</p> <p>BL1.7.2 Utiliza adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo cuando hace propuestas razonadas para mejorar el proceso y el</p>	<p>CCL CPAA CD</p> <p>CCL CPAA</p>

		<p>resultado de sus aprendizajes y de los aprendizajes de sus compañeros/as.</p>	
<p>29. Cuidado y mejora de la técnica vocal para lograr una expresión vocal ajustada.</p> <p>30. Ejercicios diversos de articulación y vocalización para mejorar la resonancia y proyección de la voz.</p> <p>31. Interpretación de obras vocales buscando una precisión en la ejecución.</p> <p>32. Interpretación de obras vocales a 3 voces.</p> <p>33. Creación de piezas musicales y acompañamientos vocales a partir del uso de la escala, así como de los conocimientos rítmicos y melódicos trabajados en el nivel.</p> <p>34. Adaptación de textos a la melodía de obras musicales conocidas, y creación de melodías a partir de textos diversos.</p> <p>35. Grabación de la música vocal interpretada en el aula y comentario y valoración del proceso y del resultado.</p>	<p>BI2.1 Interpretar piezas vocales ajustando la técnica vocal a la expresión musical e improvisar y crear canciones a partir de textos, así como adaptar textos propios a melodías conocidas, valorando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>BI2.1.1 Interpreta piezas vocales con una técnica apropiada que incluya articulación y vocalización para mejorar la resonancia y la proyección de la voz.</p> <p>BI2.1.2 Participa en la interpretación grupal de canciones a tres voces, buscando activamente la mejora de los procesos y los resultados a través de la reflexión individual y colectiva.</p> <p>BI2.1.3 Ajusta la técnica vocal con una entonación adecuada a las características de la pieza que interpreta demostrando dominio de los contenidos de lenguaje musical trabajados en niveles anteriores.</p> <p>BI2.1.4 Improvisa y crea canciones a partir de textos valorando los procesos y los resultados buscando su mejora.</p> <p>BI2.1.5 Adapta textos propios a melodías conocidas valorando los procesos y los resultados buscando su mejora.</p>	<p>CEC</p> <p>CEC SIE</p> <p>CEC</p> <p>CEC SIE</p> <p>CEC CCL</p>

<p>36. Interés por las aportaciones propias en las situaciones de interpretación y creación vocal.</p> <p>37. Evaluación de los procesos expresivos y de los resultados de las producciones musicales para buscar la mejora de los mismos.</p>			
<p>38. Perseverancia en la práctica instrumental para mejorar la interpretación del repertorio estudiado, buscando una mayor precisión en la ejecución.</p> <p>39. Interpretación de obras con la flauta ampliando al registro agudo, cuidando el fraseo y la articulación.</p>	<p>BL2.2 Interpretar con precisión el repertorio adquirido y crear acompañamientos y piezas musicales de expresividad variada, así como iniciarse en la construcción de instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>BL2.2.1 Interpreta con el propio cuerpo, de manera individual, realizando con precisión técnica el repertorio adquirido.</p> <p>BL2.2.2 Interpreta con diversos instrumentos de manera individual y con precisión mostrando perseverancia en la práctica para mejorar la interpretación.</p>	<p>CEC</p> <p>CEC SIE</p>
<p>40. Creación de acompañamientos instrumentales a partir de acordes de tónica, dominante y subdominante, para melodías conocidas.</p> <p>41. Creación de piezas musicales instrumentales buscando variedad expresiva.</p> <p>42. Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano o con material de reciclaje.</p>		<p>BL2.2.3 Interpreta con la flauta dulce de manera individual y con precisión (fraseo y articulación) el repertorio adquirido (ampliando el registro agudo), las estructuras melódicas trabajadas y las rítmicas que combinan corcheas y semicorcheas en el mismo tiempo, la ligadura, el puntillo, la síncopa, la anacrusa y el calderón, la repetición 1a y 2a vez, D.C. y a Fine mostrando perseverancia en la práctica para mejorar la interpretación.</p>	<p>CEC SIE</p>

<p>43. Tipos de formato de audio digital sin comprimir (WAV) y comprimidos (OGG y MP3).</p> <p>44. Utilización de un programa de edición de audio para experimentar con los diferentes formatos, aplicarlo en sonorizaciones y creaciones y</p>		<p>BL2.2.4 Participa en la interpretación grupal del repertorio adquirido durante la etapa participando en la evaluación colectiva de los procesos y los resultados individuales y del grupo haciendo propuestas para mejorar la interpretación conjunta.</p> <p>BL2.2.5 Improvisa acompañamientos a partir de acordes de tónica, dominante y subdominante para melodías conocidas y crea piezas musicales a partir del uso de los mismos.</p> <p>BL2.2.6 Crea piezas musicales instrumentales buscando variedad expresiva.</p> <p>BL2.2.7 Construye, con ayuda de guías, instrumentos con objetos de uso cotidiano o material de reciclaje, evaluando los procesos y los resultados para buscar la mejora de los mismos.</p>	<p>CEC CSC</p> <p>CEC SIE</p> <p>CEC SIE</p> <p>CEC SIE</p>
<p>43. Tipos de formato de audio digital sin comprimir (WAV) y comprimidos (OGG y MP3).</p> <p>44. Utilización de un programa de edición de audio para experimentar con los diferentes formatos, aplicarlo en sonorizaciones y creaciones y</p>	<p>BL2.3 Crear producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas utilizando software libre con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles y compartir el resultado con otros compañeros, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>BL2.3.1 Crea producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones sencillas con dispositivos electrónicos y dispositivos móviles.</p> <p>BL2.3.2 Comparte con otros compañeros producciones musicales, acompañamientos y sonorizaciones, aprovechando los recursos que ofrecen las TIC.</p>	<p>CEC CD</p> <p>CEC CD</p>

<p>compartir el resultado con otros compañeros.</p> <p>45. Utilización de apps educativas para la creación e improvisación musicales.</p> <p>46. Creación de acompañamientos sencillos utilizando un secuenciador.</p> <p>47. Respeto y aplicación de las normas que regulan la propiedad intelectual.</p>			
<p>48. Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.</p> <p>49. Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones.</p> <p>50. Toma de decisiones, calibración de oportunidades y riesgos.</p> <p>51. Búsqueda del sentido de su trabajo en una tarea compleja que afecta a varios.</p> <p>52. Entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos.</p> <p>53. Sensibilidad y comprensión por los puntos de vista de los demás.</p>	<p>BL2.4 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>BL2.4.1 Participa en la planificación de metas comunes haciendo propuestas valiosas y tomando decisiones razonadas.</p> <p>BL2.4.2 Participa en diálogos para resolver conflictos interpersonales preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor con un lenguaje respetuoso.</p> <p>BL2.4.3 Utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos habituales respetando los puntos de vista de los demás en las situaciones que así lo requieran incorporando las intervenciones ajenas y manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos.</p>	<p>CSC CPAA SIE</p> <p>CSC</p> <p>CEC CCL SIE</p>

<p>Búsqueda del consenso y el apoyo de los demás.</p>		<p>BL2.4.4 Anima a los otros miembros de su grupo y reconoce el trabajo que realizan dentro del equipo.</p>	<p>CSC</p>
<p>54. Planificación, organización y gestión de proyectos individuales o colectivos.</p> <p>55. Establecimiento de estrategias de supervisión.</p>			
<p>56. Selección de la información técnica y los materiales.</p>	<p>BL2.5 Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>BL2.5.1 Estima el tiempo que requiere cada uno de los pasos del desarrollo de un producto o una tarea previamente planificada adaptando el cronograma a cambios e imprevistos.</p>	<p>CPAA SIE</p>
<p>57. Toma de decisiones y calibración de oportunidades y riesgos.</p> <p>58. Aportación de soluciones originales a los problemas.</p>			
<p>59. Transformación de ideas en acciones.</p> <p>60. Establecimiento de criterios para evaluar el proyecto y el producto con ayuda de guías.</p>			<p>CPAA SIE</p>
<p>61. Aceptación de los propios errores, aprendiendo de ello.</p> <p>62. Mejora del producto y el proceso tras la evaluación.</p>			
<p>63. Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales del mundo.</p>	<p>BL3.1 Interpretar danzas del mundo y crear coreografías grupales propias, de manera individual, con los</p>	<p>BL3.1.1 Crea coreografías grupales propias, de manera individual, con los</p>	<p>CEC SIE CPAA</p>

<p>64. Investigación sobre las danzas que se bailan en el entorno y que han perdurado a lo largo del tiempo.</p> <p>65. Creación de coreografías grupales de manera individual con todos los elementos del lenguaje musical trabajados y con músicas de estilos variados.</p> <p>66. Valoración de la importancia de la danza en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados, así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>elementos del lenguaje musical y con músicas y estilos variados.</p> <p>BI.3.1.2 Interpreta danzas del mundo e investiga las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional.</p>	<p>CSC</p> <p>CEC</p> <p>SIE</p> <p>CPAA</p> <p>CSC</p>
--	---	--	--

ANEXO VI: Diario de observación

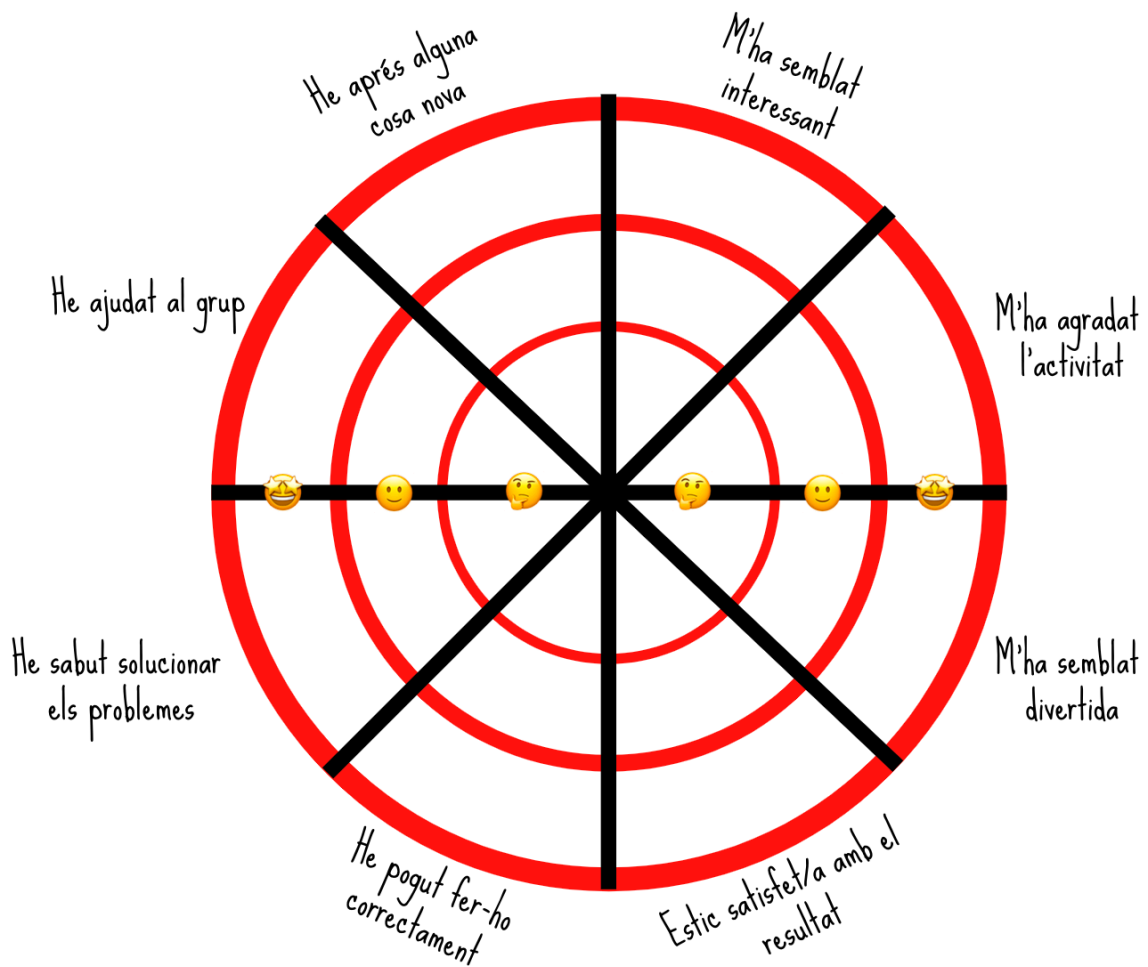
DIARIO DE OBSERVACIÓN	
REGISTRO	
Fecha:	
Hora:	
Lugar-espacio:	
Sesión:	
Objetivos:	
OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN	
ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN	
CONCEPTUALIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN	
Otras cuestiones:	

ANEXO VII: Herramienta de evaluación KPSI

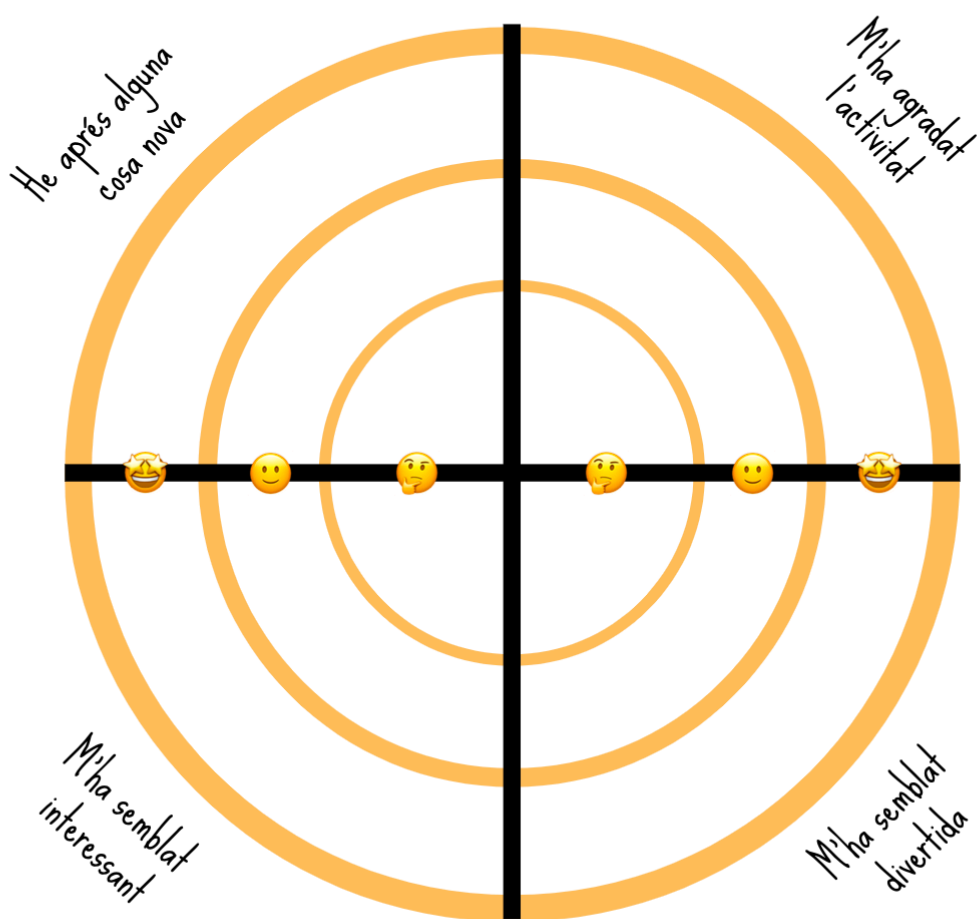
<i>La música tradicional valenciana a la meua escola</i>	No ho sé No ho sé fer	Em sona	Ho sé Ho sé fer	Ho sé i ho sabria explicar i ensenyar als altres
<i>Què és el folklore musical valencià?</i>				
<i>Conec els principals cants del folklore musical valencià</i>				
<i>Conec els principals balls del folklore musical valencià</i>				
<i>Conec les principals agrupacions instrumentals del folklore musical valencià</i>				
<i>Conec els instruments principals del folklore musical valencià</i>				
<i>Sé cantar una albà i conec aquest cant</i>				
<i>Sé fer el pas pla, ballar un fandango i conec aquest ball</i>				
<i>Sé què és un versaor i quina funció té</i>				

ANEXO VIII: Instrumento diana de evaluación

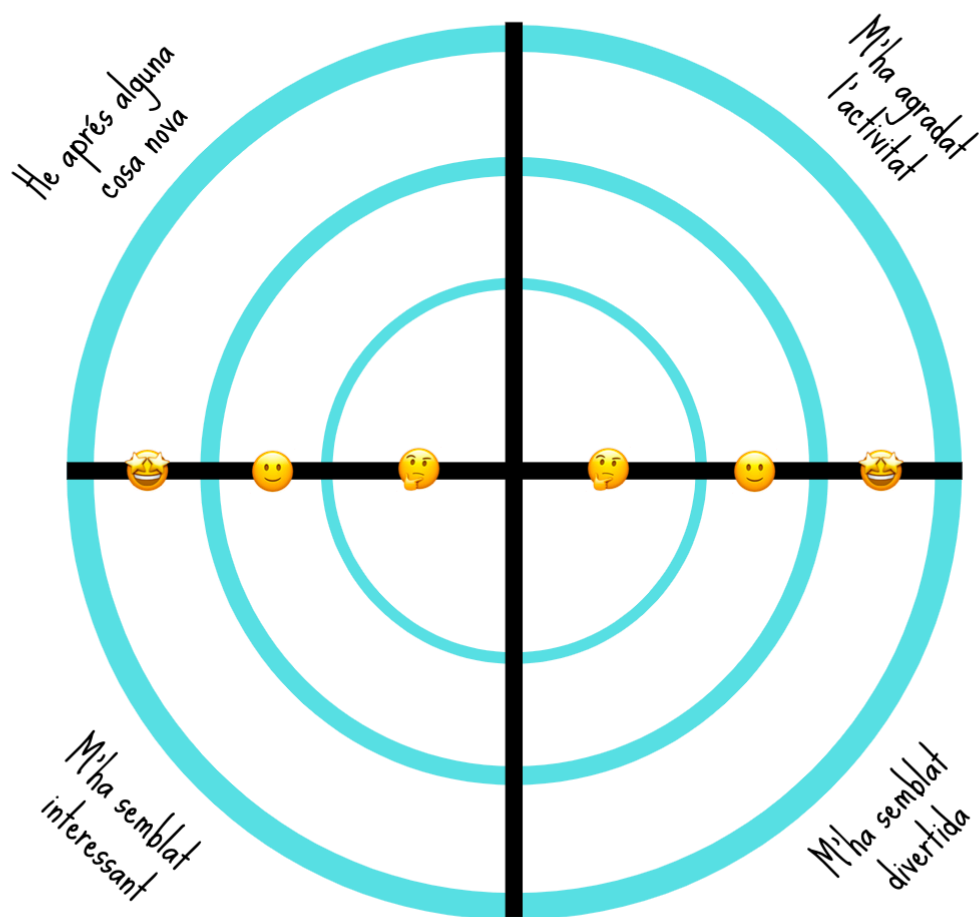
Mans a l'obra, folkloristes!



A ballar, folkloristes!



A cantar, folkloristes!



ANEXO IX: Regleta de coevaluación

Regleta de coevaluación



10		10		10		10		10	
9		9		9		9		9	
8		8		8		8		8	
7		7		7		7		7	
6		6		6		6		6	
5		5		5		5		5	
4		4		4		4		4	
3		3		3		3		3	
2		2		2		2		2	
1		1		1		1		1	